



TERESA AMARAL

**O IMPACTO DAS EXPLICAÇÕES AO NÍVEL DA
SALA DE AULA - ESTUDO DE CASO**



TERESA AMARAL

**O IMPACTO DAS EXPLICAÇÕES AO NÍVEL DA SALA
DE AULA - ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Neto Mendes, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus filhos, Marta e João, e ao meu marido pelas horas que os privei da minha companhia.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria João Cardoso de Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Prof. Doutor Professor Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor António Neto Mendes, por ter sido um dos impulsionadores da realização deste estudo e por neste percurso de investigação, com as suas orientações e louvável paciência, me ter ajudado a ultrapassar os diferentes obstáculos, com perseverança, trabalho e dedicação profissional e humana.

À Emilia, pelo seu exemplo de persistência, pela troca de ideias e sugestões, pela sua ajuda e disponibilidade.

Aos meus amigos e família, por nos momentos menos fáceis me terem inculcido a coragem e a força necessária para seguir em frente.

palavras-chave

Explicações; relação pedagógica; sala de aula; educação; currículo; políticas educativas.

resumo

A frequência de explicações não é um fenómeno recente, mas ultimamente tem vindo a assumir novas dimensões a que não parece ser alheia a importância atribuída às notas escolares, a nova vaga de exames que foram sendo introduzidos no sistema educativo e as médias exigidas para acesso a determinados cursos do Ensino Superior.

Com este trabalho pretendemos analisar o impacto das explicações ao nível da sala de aulas, nomeadamente no condicionamento da relação pedagógica e da dinâmica cognitiva e afectiva do grupo/turma.

A abordagem compreensiva e clara desta temática das explicações levou-nos a considerarmos simultaneamente, três pilares da educação: os professores e os alunos enquanto elementos estruturantes da relação pedagógica; a natureza dos conhecimentos que dão forma ao currículo e o modo com este se produz; e o contexto social e económico em que se inscreve o sistema educativo.

Privilegiámos o estudo de caso e a abordagem essencialmente qualitativa, com destaque para o tratamento descritivo dos dados, do inquérito por questionário a alunos e professores de uma escola secundária com terceiro ciclo. Recorremos ainda a observações e conversas informais com actores (alunos e professores) com um conhecimento profundo da realidade escolar.

A leitura dos dados permite inferir que a frequência de explicações interfere, de forma explícita e implícita, nas atitudes dentro da sala de aulas, alterando posturas comportamentais de alunos e professores.

keywords

Tutoring; the pedagogical, classroom, education, curriculum, educational policy.

abstract

The frequency of tutoring lessons is not a recent phenomenon, but lately it has taken on new dimensions which is related to the emphasis on grades, the next wave of exams that have been introduced into the education system and the means required to access certain courses of higher education.

With this paper we analyze the impact of tutoring lessons on the level of the classroom, particularly in the conditioning of the pedagogical and cognitive and emotional dynamics of the group /class.

A comprehensive approach and clear explanation of this issue led us to consider simultaneously three pillars of education: teachers and students as key aspects of the pedagogical relationship, the nature of knowledge that shape the curriculum and the way it is produced, and the social and economic context in which the education system is embedded.

We have emphasized an essentially qualitative case study approach especially for the treatment of descriptive data, the survey of students and teachers from a secondary school, including 7, 8 and 9 forms.

We also use observation and informal conversations with students and teachers with a thorough knowledge of school reality.

The reading of data to suggest that the frequency of tutoring lessons interfere, developing explicit and implicit attitudes in the classroom, changing students and teachers behavioral attitudes.

ÍNDICE GERAL

Introdução	5
Capítulo I – Escola de massas, currículo e políticas educativas	8
1. Políticas educativas, escola e educação.....	9
2. Currículos e programas curriculares.....	16
3. O processo de ensino /aprendizagem e a construção do sucesso na sala de aula.....	28
Capítulo II – O trabalho escolar e as explicações.....	37
1. Explicações – representações sociais.....	38
2. O recurso às explicações no contexto socioeducativo actual.....	43
3. Aprender na escola e fora da escola – o jogo de poderes.....	48
4. Alteração de práticas pedagógicas e a redefinição de estratégias.....	53
5. Explicações – influências na sala de aula ao nível de atitudes e comportamentos do professor/aluno/turma.....	59
Capítulo III – O impacto das explicações ao nível da sala de aula – estudo de caso.....	64
1. Considerações metodológicas.....	65
2. Apresentação e explicitação do estudo.....	68
3. Descrição e análise dos dados obtidos.....	71
Considerações Gerais.....	100
Bibliografia	108
Anexos	115
1. Inquérito aos professores.....	116
2. Inquérito aos alunos.....	119
3-8. Tabelas.....	123
9-16. Tabelas referentes aos dados dos alunos especificados por ano, turma e curso.....	129
17-18. Tabelas referentes aos dados dos professores por sexos.....	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. Ciências e Tecnologias - Frequentas explicações a alguma disciplina?.....	72
Gráfico nº 2. Línguas e Humanidades - Frequentas explicações a alguma disciplina?.....	72
Gráfico nº 3. Técnico de animação Sociocultural - Frequentas explicações a alguma disciplina?	73
Gráfico nº 4. Técnico de Informática de Gestão - Frequentas explicações a alguma disciplina?	73
Gráfico nº 5. Ciências e Tecnologias - Se não frequentas explicações pensas ainda vir a frequentar?	74
Gráfico nº 6. Línguas e Humanidades - Se não frequentas explicações pensas ainda vir a frequentar?	74
Gráfico nº 7. Técnico de animação Sociocultural - Se não frequentas explicações pensas ainda vir a frequentar?.....	74
Gráfico nº 8. Técnico de Informática de Gestão - Se não frequenta explicações pensas ainda vir a frequentar?	74
Gráfico nº 9. Ciências e Tecnologias – Disciplinas sujeitas a explicações.....	75
Gráfico nº 10. Línguas e Humanidades - Disciplinas sujeitas a explicações.....	75
Gráfico nº 11. - Técnico de Informática de Gestão - Disciplinas sujeitas a explicações...	75
Gráfico nº 12. Ciências e Tecnologias – Frequência de explicações em anos anteriores...	76
Gráfico nº13. Línguas e Humanidades - Frequência de explicações em anos anteriores...	76
Gráfico nº 14. Técnico de Informática de Gestão - Frequência de explicações em anos anteriores.....	76
Gráfico nº 15. Técnico de animação Sociocultural - Frequência de explicações em anos anteriores.	76
Gráfico nº 16. Ciências e Tecnologias – Disciplinas sujeitas a explicações em anos anteriores 9º ano.	77
Gráfico nº 17. Ciências e Tecnologias – Disciplinas sujeitas a explicações em anos anteriores 10º ano.....	77
Gráfico nº 18. Línguas e Humanidades - Disciplinas sujeitas a explicações em anos anteriores 10º ano.	77
Gráfico nº 19. Técnico de animação Sociocultural - Disciplinas sujeitas a explicações em anos anteriores 9º ano.....	78

Gráfico nº 20. Técnico de Informática de Gestão - Disciplinas sujeitas a explicações em anos anteriores 10º ano.	78
Gráfico nº 21. Locais de frequência de explicações.....	78
Gráfico nº22. Ciências e Tecnologias – Razões da procura de explicações.....	79
Gráfico nº 23. Línguas e Humanidades - Razões da procura de explicações.....	80
Gráfico nº 24. Técnico de Informática de Gestão - Razões da procura de explicações ...	80
Gráfico nº 25. Ciências e Tecnologias – Razões que levaram/levam à procura de explicações	81
Gráfico nº 26. Línguas e Humanidades - Razões que levaram/levam à procura de explicações.	81
Gráfico nº 27. Técnico de Informática de Gestão - Razões que levaram/levam à procura de explicações.	82
Gráfico nº 28. Técnico de animação Sociocultural - Razões que levaram/levam à procura de explicações.....	82
Gráfico nº 29. Ciências e Tecnologias – Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência de explicações.	82
Gráfico nº 30. Línguas e Humanidades - Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência de explicações.	83
Gráfico nº 31. Técnico de Informática de Gestão - Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência de explicações.	83
Gráfico nº 32. Dá-lhes frequentemente mais atenção.	84
Gráfico nº 33. Não se preocupa tanto com eles.	84
Gráfico nº 34. Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros.	85
Gráfico nº 35. Trata-os com indiferença.	85
Gráfico nº 36. Espera que eles tenham melhores notas.	86
Gráfico nº 37. Não atribui qualquer relevância à frequência de explicações.	86
Gráfico nº 38. Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos. .	87
Gráfico nº 39. Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos....	87
Gráfico nº 40. Faz sempre questão em saber se há alunos a frequentar explicações.....	88
Gráfico nº 41. Reage com insatisfação ao saber que há alunos a frequentar explicações..	88
Gráfico nº 42. Desvaloriza o seu trabalho em casa.....	89
Gráfico nº 43. Encoraja por vezes os alunos a frequentar explicações.....	89

Gráfico nº 44. Tempo de serviço dos professores.....	90
Gráfico nº 45. Níveis de leccionação.....	90
Gráfico nº 46. Experiência como explicador.	91
Gráfico nº 47. Frequência de alunos com explicações.	91
Gráfico nº 48. Razões da procura de explicações.....	92
Gráfico nº 49. Frequência de explicações altera a postura de alunos na sala de aulas.....	93
Gráfico nº 50. Onde se verificam as diferenças.....	93
Gráfico nº 51. Dá-lhes frequentemente mais atenção.....	94
Gráfico nº 52. Não se preocupa tanto com eles	94
Gráfico nº 53. Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros.....	95
Gráfico nº 54. Trata-os com indiferença.....	95
Gráfico nº 55. Espera que eles tenham melhores notas.....	96
Gráfico nº 56. Não atribui qualquer relevância à frequência de explicações.....	96
Gráfico nº 57. Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos...	97
Gráfico nº 58. Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos....	97
Gráfico nº 59. Faz sempre questão em saber se há alunos a frequentar explicações.....	98
Gráfico nº 60. Reage com insatisfação ao saber que há alunos a frequentar explicações...	98
Gráfico nº 61. Desvaloriza o seu trabalho em casa.....	99
Gráfico nº 62. Encoraja por vezes os alunos a frequentar explicações.....	99

Introdução

Escola e Educação são conceitos chave do sistema educativo que entraram na linguagem corrente e marcam presença junto do cidadão comum. A banalização do seu uso não foi no entanto acompanhada de acções com vista a uma clarificação efectiva e rigorosa do seu papel e das suas finalidades.

Desde que o economista norte-americano Theodore Shultz nos revelou, em 1960, que a educação é mais investimento do que consumo, não há discurso político que se preze que não ponha a ênfase nas vantagens da educação sobre a produtividade laboral.

A Escola ganhou ao longo dos anos o estatuto de local prioritário onde se ministra a educação, sendo, na actualidade, objecto de referências sistemáticas na comunicação social e nas intervenções de responsáveis políticos muito para além das tradicionais referências circunscritas à abertura do ano lectivo e às condições de funcionamento da escola.

Paralelamente a toda esta “estrutura formal” assiste-se a uma crescente procura de recursos que aumentem significativamente as potencialidades de aquisição de conhecimentos com vista à obtenção de melhores qualificações que garantam o sucesso - e consequentemente facilitem a integração e sobrevivência numa sociedade cada vez mais competitiva.

Actualmente, vivemos numa sociedade em que as explicações se tornaram mais um bem de consumo à semelhança da oferta mercantil dos tradicionais bens económicos. Numa sociedade caracterizada pela extrema variedade e abundância de bens e serviços educativos disponibilizados ao consumidor, desenvolvem-se técnicas agressivas de estimulação ao consumo, nomeadamente através da publicidade, da internet e das técnicas de *marketing*. A “massificação cultural” uniformizou gostos, ideias e aspirações e condicionou a realização pessoal e a integração social ao acesso às profissões de maior prestígio social e à conquista de um estatuto e papel socialmente dignificados e consequentemente bem remunerados. Neste contexto social “altas classificações” são sinónimos de “inteligência,” “habilidade” e “competência”, consideradas um pré-requisito no acesso a cursos socialmente apetecíveis, garantia de empregabilidade e prestígio.

E por isso se continua a exigir políticas de educação e cultura rapidamente incrementáveis, especialmente através de ganhos de eficiência e sucesso e se desenvolve o mercado paralelo das explicações, “alimento essencial” que teoricamente permite adquirir “competências para competir”. Exige-se elevados níveis de competitividade e de

performance, mensuráveis através de exames e dos respectivos rankings, num contexto em que a competição é muito mais do que uma simples metáfora das políticas educativas, falhar, não atingir os objectivos, conduz à angústia pessoal, traz o peso insuportável da fraqueza humana e implica o insucesso social.

A competitividade exigida para adquirir o bem-estar pessoal e social fomenta na escola e na sala de aula um clima de desconfiança, pautado, por vezes, de um individualismo exacerbado que se revela incompatível com uma educação democrática e humanista.

A questão das explicações – núcleo central deste trabalho - é um tema gerador de poucos consensos seja pela delimitação e significado que se atribuí ao conceito em si, seja pelos argumentos utilizados para justificar a sua administração por parte de docentes, a sua frequência por parte de alunos, ou a necessidade do seu recurso por parte das famílias.

Fomos impelidos para este campo de análise, por um lado, por um conjunto de leituras que despertaram a nossa curiosidade sobre o papel e o estatuto das explicações no interior do sistema educativo, por outro, por questões profissionais e pessoais – como Professores e Encarregados de Educação co-responsáveis de todo o processo educativo, elementos envolvidos directa ou indirectamente na teia de relações que envolve o fenómeno em causa.

Conhecer melhor o fenómeno das explicações, no ensino secundário, e a sua influência na atitude de alunos e professores em contexto de sala de aula, o impacto deste fenómeno na relação pedagógica professor/aluno e no funcionamento da aula em geral, nomeadamente na alteração, ou não, de modos de agir: atitudes, empenho, motivação, expectativas e estratégias metodológicas, foi a problemática que norteou todo este trabalho. Estruturamo-lo em três capítulos. No capítulo I, intitulado Escola de massas, currículo e políticas educativas, apresentamos uma breve análise sobre as Políticas educativas, a Escola e a Educação. Fazemos ainda referência aos Currículos e programas curriculares e finalmente ao processo de ensino /aprendizagem e à construção do sucesso na sala de aula.

No capítulo II, designado O Trabalho escolar e as Explicações, efectuamos uma incursão no conceito de representações sociais para abordarmos dentro destas as explicações. De seguida, procuramos enquadrar o recurso às explicações no contexto socioeducativo actual. Problematisamos a questão da aprendizagem na escola e fora da escola, num implícito jogo de poderes. Debruçamo-nos sobre uma eventual alteração de

práticas pedagógicas e redefinição de estratégias e concluímos este capítulo com uma abordagem à frequência das Explicações e às eventuais influências/alterações que este facto pode trazer, na sala de aula, ao nível de atitudes e comportamentos de professores, alunos e da turma no seu todo.

No capítulo III, O impacto das explicações ao nível da sala de aula – estudo de caso, efectuamos algumas considerações metodológicas que julgamos pertinentes, apresentamos e explicitamos o estudo realizado, procedemos à descrição e análise dos dados obtidos e interpretamos os resultados procurando problematizar a questão de partida - O impacto das explicações ao nível da sala de aula: prós e contras.

Temos consciência que este trabalho reflecte, indubitavelmente, as limitações próprias da inexperiência num trabalho deste âmbito, e as limitações impostas pelas exigências temporais. No entanto, mesmo assim, pensamos ter conseguido esclarecer algumas das questões que se prendem com a temática em análise e despertar para outras a que não estávamos tão atentos.

Capítulo 1 – Escola de massas, currículo e políticas educativas.

1. Políticas educativas, escola e educação

Apesar de a Educação ser um tema presente ao longo da História da Humanidade, *“a importância da educação escolar é um fenómeno típico do nosso século e a crise da educação um tema recorrente desde a II Guerra Mundial”* (Formosinho, 1992: 23).

Os sistemas educativos viveram tradicionalmente sob o paradigma económico, apostando numa educação de lógica mercantilista, a que fazia referência Garrido (1996), onde se investe para receber lucros e a educação e formação são um meio para atingir um fim específico – eficácia e rentabilidade.

A educação valia pela sua função económica como sustentáculo do pleno emprego e da rentabilidade social. Tal facto compreende-se se analisarmos o espírito do pós guerra, um espírito optimista que acreditava no modelo capitalista que prometia progresso, reconstrução e desenvolvimento respondendo aos maiores desejos da sociedade em geral. Aposta-se na necessidade de produção para o desenvolvimento das sociedades, para a melhoria das condições de vida da população, para a criação de riqueza (Carneiro, 1996). Cria-se um modelo económico que investe para ter retorno. Nesta cadeia de raciocínio económico, o modelo educativo “politicamente correcto” desenvolve-se assente nas teorias do capital humano formuladas a partir dos anos sessenta e seguindo a mesma lógica de produção e de consumo. Como referia Garrido (1996), eficácia e rentabilidade tornam-se a meta a alcançar num sistema que delineia estratégias para atingir, no menor tempo possível, o maior retorno possível do investimento aplicado.

Nos anos oitenta, seguindo a tendência geral dos países capitalistas, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho, sobrepõem-se às preocupações da educação democrática centrada nas questões de igualdade de oportunidades e nos processos pedagógicos que favorecem a aprendizagem escolar (Leite, 2003).

No final do século XX, o panorama económico internacional é outro. As derrocadas nos blocos políticos centrados na doutrina comunista levou ao reposicionamento de forças, ao questionar de estratégias e a uma mudança na geografia política e económica mundial. A expansão dos Países Asiáticos contrasta com o subdesenvolvimento Africano e um euro-pessimismo invade a Europa envolta na maior crise económica do pós- guerra. Democracias fragilizadas, o peso crescente da pobreza, o desemprego, a insegurança e o

medo do futuro, capitalizam uma nova visão das instituições sociais e por inerência dos sistemas educativos e da escola em particular.

No panorama referido facilmente se vislumbra uma sociedade sem fio condutor cuja falência do modelo económico e político gerou desemprego, pobreza, incerteza, desigualdade e uma acentuada crise de valores.

O fosso económico entre os mais e os menos industrializados, a pobreza, a democratização da sociedade, marcam também na opinião de Fay Chung (1996) as exigências do sistema educativo e sobre ele exercem a sua acção e condicionam as suas políticas.

A escassez de emprego, com cerca de dezoito milhões de desempregados na União Europeia, as crescentes bolsas de marginalidade e a imobilidade das instituições sociais, traduzem condicionantes económicas que alteram e boicotam o dinamismo necessário para aumentar a produção, integrar os menos aptos ou menos formados e relançar as bases que levem à diminuição da precariedade do modo de vida.

Note-se que a matriz cultural Europeia, no final do século passado, sofreu profundas alterações condicionadas não só pela derrocada de filosofias políticas e económicas mas também por uma crise de valores generalizada que questiona papéis e estatutos tradicionais, remexe em princípios fundamentais da pessoa humana que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia da informação trazem para a praça pública à boa maneira Socrática. Não será preciso grande esforço para aceitarmos a influência marcante destas repercussões no sistema educativo. A taxa de insucesso na escolaridade básica dos sistemas educativos das sociedades consideradas mais desenvolvidas e nos países da OCDE (1994) reflecte a precariedade que se vive e a inadaptabilidade a um sistema padronizado e de currículo uniforme. Por outro lado, andar na escola, ter um curso, uma especialidade, não é já sinónimo de empregabilidade (Carneiro 1996).

As escolas tornam-se pequenos espaços multiculturais onde o modelo educativo centrado em objectivos cognitivos e intelectuais de aplicação uniforme, não conduziu ao sucesso e sofreu diversas tentativas de reajuste em função de valores que favorecessem a integração e premiassem a formação pessoal e social.

Longe de uma visão optimista e linear, é necessário não ignorar a disfuncionalidade e a desmotivação a que se chegou no sistema de ensino das sociedades contemporâneas (Garrido, 1995). A massificação é muitas vezes associada à “crise da educação”, no

entanto segundo Formosinho (1992), a importância da educação escolar é um fenómeno típico do nosso século e a crise da educação é um tema recorrente desde a II Guerra Mundial. Trata-se, segundo o autor, de uma “crise importada” já que resulta de problemas sociais trazidos para a educação.

Uma avaliação crítica sobre a aurora do século XXI (Carneiro, 1996) permite-nos constatar que não há lugar a sociedades monolíticas e fechadas, os fundamentalismos religiosos e os conflitos daí inerentes, as tiranias políticas e sociais, devem dar lugar ao pluralismo e à tolerância. Só assim se compreenderá uma política educativa assente na escolaridade básica para todos, mas com qualidade. Uma educação enraizada nas diferentes tradições culturais com princípios universalizantes e currículos verdadeiramente relevantes e adaptados às diferentes realidades económicas sociais e culturais.

A ideia de “aldeia global” em termos educacionais terá que ter alicerces territoriais que promovam a riqueza da diferença e da diversidade.

As sociedades e os sistemas políticos vêm-se perante a emergência de novas conflitualidades devido ao carácter cada vez mais multicultural e multiétnico das sociedades contemporâneas. *“As sociedades tornaram-se cada vez mais complexas, urbanas e multiculturais, por força da história recente e da circulação cada vez maior de pessoas, informação e interesses económico-políticos”* (Roldão, 1999a: 16). É na sequência desta realidade que os alunos que a escola acolhe são o reflexo destas sociedades. Esta ideia é enfatizada mais uma vez pela autora, que refere que *“há uma ruptura, por um lado, no plano da massificação, visto que não é mais para um público homogéneo que a escola trabalha [...] porque as sociedades se complexificaram enormemente”* (Roldão, 2000: 10).

A escola de hoje já não é aquela cujo modelo era o colégio dos Jesuítas, reservado à elite social que aí aprendia, entre outras coisas, a ser essa elite, ficando a maior parte das crianças excluídas e privadas de toda a possibilidade de acesso ao saber e à instrução (Weber, 1993).

As escolas tornaram-se espaços abertos, reflexos de toda uma sociedade com um novo rosto que procura reajustar e construir novas finalidades.

Agregada a esta questão surge a necessidade de resolver o velho dilema equacionado por Durkheim – não se trata de resolver problemas dizendo que queremos fazer dos nossos alunos Homens. A solução começa por traçar o perfil de Homem que queremos.

A elucidação destas questões é essencial para o planeamento da educação, na projecção de cenários futuros.

O equilíbrio dos factores económico-político-social e educativo, e não a manipulação deliberada de um sobre os outros, a implementação de medidas sociais que invertam o ciclo da reprodução das desigualdades, a aposta na educação como geradora de inconformismo e arma contra a passividade, será com certeza o melhor caminho para as sociedades actuais combaterem a ignorância, a miséria material e a fragilidade moral.

Tal facto obriga a que se alterem políticas educativas, alterações decorrentes das simbioses políticas, económicas e culturais em que o sistema educativo, a escola e o indivíduo estão integrados.

O relatório da OCDE sobre um Ensino na Sociedade Moderna, apresentado em 1984, chamava a atenção para dois factos importantes:

“O desemprego de longa duração atinge preferencialmente os jovens que possuem apenas a instrução mínima ou que interrompem os estudos pouco depois de terem ultrapassado a idade da escolaridade obrigatória;

O insucesso escolar só passou a ser conhecido como um problema social grave, no momento em que se começou a constatar que os baixos níveis académicos se tornaram um obstáculo à integração social dos cidadãos. Embora se reconheça a importância que as habilitações académicas sempre tiveram na relação entre os indivíduos e o emprego, nem sempre se pôde concluir que o insucesso escolar seria um factor gerador de insucesso profissional” (OCDE, 1994, citado por Trindade, 1996).

Portugal, na tentativa de um sistema aberto segundo o padrão da OCDE e fruto da integração na CEE, factor determinante na transformação e evolução do sistema educativo, inicia o processo de modernização (Trindade, 1996). Começa de novo a apostar-se no ensino técnico-profissional e criam-se grupos de trabalho com o objectivo específico de preparar a reforma do sistema educativo.

Assiste-se a uma estabilização política e social propícia à implementação da reforma do sistema, com especial relevo para a LBSE (Lei 46/86), aceite por todas as forças políticas e que preconiza no seu artigo 6º: *“ o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”*, enumerando no artigo seguinte os objectivos gerais. Não é fácil sintetizar os objectivos preconizados, dada a sua abrangência, fazendo prever uma transformação radical no ensino no nosso país, o que se pode avaliar pela

primeira parte do artigo 7º – “*assegurar uma formação geral a todos os portugueses (...).*” É evidente toda uma filosofia humanista do ensino, preconizando, nos seus artigos 2º e 3º, o perfil do cidadão pretendido.

São ainda consagrados, nos mesmos artigos, alguns princípios não menos importantes: o direito à educação cultural; a democratização do ensino traduzida numa justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Esta ideia crucial orienta a partir de então a construção das diferentes políticas educativas do sistema de ensino em Portugal.

Na actualidade mais recente regista-se a necessidade de mudança das políticas educativas de que é testemunha o Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. A publicação deste Decreto responde a uma necessidade sentida em todo o edifício educacional e segundo o próprio documento visa proceder “*a uma reforma que constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social*” (Decreto – lei nº74/2004 de 26 de Março).

As duas últimas décadas do século XX, com a crescente diversificação dos públicos escolares, vieram acentuar as inadequações da escola face à massificação e extensão do acesso à educação, tornando premente a necessidade de repensar esta estrutura pesada, herdada de épocas em que a escola avançada se dirigia a grupos restritos e a escola elementar era, para a maioria, apenas a iniciadora de competências mínimas de literacia. Exige-se cada vez mais atenção aos percursos e aos resultados, num propósito firme de equacionar uma igualdade de sucesso (Roldão, 1999 b).

É neste contexto, que se vêm desenhando, no plano da investigação educacional e no plano das políticas educativas internacionais, estudos e recomendações que indiciam a necessidade de gerir a escola e a sua actividade de forma contextualizada, com maior protagonismo dos seus docentes, com melhor articulação com as comunidades a que presta serviço, afinal a escola gerida numa lógica de projecto, com visão estratégica própria (OECD, 1994; 1999; Comissão Europeia, 1995; Unesco, 1996).

Roberto Carneiro (1996), numa alusão aos pilares que suportarão os sistemas educativos do século XXI, salienta que é na interacção da economia, da tecnologia, do humanismo e dos valores universais que reside o futuro das sociedades. De acordo com o autor é preciso tomar consciência que a empregabilidade caminha lado a lado com a aquisição de competências de adaptabilidade e flexibilidade. Na sua análise, realça a urgência de reabilitar o gosto pelo desconhecido e a coragem de o enfrentar, fazendo referência a uma “nova arquitectura educacional” que as políticas educativas desenharão ao descerem do vértice das pirâmides e ao se tornarem fruto de um pensamento e acção concertadas, onde todos tenham direito a participar e se sintam envolvidos. Nesta linha de análise, Garrido (1996) refere que os sistemas educativos para o século XXI terão, também, como função o auto-controlo e a auto-avaliação permanente dos seus próprios resultados educativos, a fim de se poder reajustar políticas de acção e implementar novas estratégias que fomentem a promoção da cultura e de valores éticos universais em paralelismo com o desenvolvimento integral dos cidadãos.

As alterações efectuadas ao sistema educativo Português terão que ser percebidas num contexto político-constitucional que caminha no sentido de consolidar as estruturas, formais e práticas de numa democracia pluralista, representativa e cada vez mais participada.

Vector essencial desta sociedade cada vez mais democrática e europeia, do ponto de vista político-constitucional, é o esforço de crescente regionalização e descentralização das estruturas do poder e actuação política, fortalecendo a participação e intervenção das comunidades e indivíduos ao nível regional e local contrariando o centralismo atávico das instituições políticas portuguesas. No entanto, *“embora o discurso político-educativo pretenda descentralizar poderes vemos um “Estado Regulador” que delega poderes nos estabelecimentos e colectividades territoriais mas que regula e controla do princípio ao fim”* (Neto-Mendes, 1995: 171).

As dificuldades dos sistemas educativos centralizados em acompanhar a evolução da sociedade de modo a dar resposta aos seus problemas conduziram à necessidade de reorganização administrativa e ao estabelecimento ou reforço das relações entre o Estado e os actores locais.

Em Portugal a intervenção dos Municípios na Educação acentua-se a partir de 1974. A Escola subordinada à Administração Central e aos objectivos nacionais Escola

Serviço local do Estado – Formosinho 1999) revelou-se incapaz de corresponder às exigências da nova sociedade (massificação escolar, mudanças tecnológicas, crise económica, movimentações demográficas no sentido das zonas urbanas, responsabilidade escola na integração social, formação democrática dos cidadãos) em tudo incompatíveis com a rigidez e uniformidade da centralização.

Do ponto de vista económico, a sociedade portuguesa move-se no sentido de responder a necessidade de maior desenvolvimento nacional, regional e local. Este desafio ao desenvolvimento resulta, por um lado, do desequilíbrio existente entre Portugal e os países da União Europeia em que se integra, obrigando a uma capacidade de resposta acrescida face à competitividade económica dos mercados exteriores e, por outro lado, do acentuado desequilíbrio, em termos de desenvolvimento económico e social, entre zonas do país (rural-urbana, litoral-interior) exigindo a sua correcção através do desenvolvimento regional, no sentido de diminuir o fosso actualmente existente entre regiões, nomeadamente mediante a criação de alguns centros regionais de desenvolvimento integrado.

Apesar do discurso reformista dos anos 80, o Estado continua a desempenhar um papel central na definição e execução das políticas educativas. Aliás, a territorialização das políticas educativas, enquanto medida política de descentralização é um processo controverso, que por vezes, obedece a lógicas diferentes e tem efeitos práticos contrários aos enunciados na teoria (Barroso, 1998). O contexto político, económico e sociocultural da sociedade portuguesa caracterizado por uma sociedade democrática, assente em valores de liberdade, justiça, solidariedade e participação social, procura colocar o sistema de ensino ao serviço da correcção de assimetrias e do desenvolvimento regional e local, contribuindo para a diminuição progressiva das diferenças económicas, sociais e culturais entre regiões e comunidades locais.

O sistema educativo tem sofrido múltiplas mudanças em todas as suas estruturas. *“A escola deixou de servir predominantemente uma parte da sociedade, oferecendo à larga maioria apenas níveis elementares de literacia, para se converter numa instituição ao serviço do acesso de todos a um bom nível educacional”* (Roldão, 1999b: 16), que segundo a autora é um *“direito democrático”* e *“um elemento indispensável ao equilíbrio social e ao desenvolvimento económico das sociedades”* (idem: 16).

A Educação cumpre as suas finalidades se atender à sociedade que acolhe, *“as sociedades actuais requerem cada vez mais melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam cada vez mais pelo domínio de competências, incluindo as competências para aprender, colaborar e conviver, pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades”*(Roldão, 1999b: 37).

2. Currículos e programas curriculares

De acordo com Roldão (1999a: 13), *“o currículo está na ordem do dia dos debates políticos internacionais e nacionais, das preocupações das escolas, das inquietações dos professores e do discurso educativo em geral”*.

Os currículos e programas são um dos pilares fundamentais dos sistemas educativos, constituem a espinha dorsal do sistema, centrando em si a articulação e fornecendo a linha de desenvolvimento de todo o percurso escolar. Têm sido, frequentemente, encarados como causa ou via de resolução dos problemas atinentes ao desenvolvimento e ao progresso dos países, no que à educação diz respeito.

Nas primeiras décadas do século XX procurava-se a formação do aluno com uma *“ligação de toda a aprendizagem às necessidades práticas da vida social”* concebendo a *“escola como uma sociedade em miniatura”* preparando *“os alunos para se tornarem cidadãos de uma sociedade que, pela acção da escola, se acreditava poder vir a ser mais justa”* (Roldão, 1999 a: 16).

Esta explicitação de Roldão foi baseada nas concepções teóricas de Dewey, que visavam modernizar a Escola relativamente à tradição do século XIX. Concepções que se concretizaram *“na primeira metade do século XX e até aos nossos dias, ficaram conhecidas pela designação [...] de progressivismo”* (idem: 16).

Já na década de 60-70 do século XX, produto da evolução que decorreu das contingências da guerra-fria exige-se uma maior formação académica para responder à concorrência *“científico-tecnológica”*. Nesse sentido, *“os currículos deveriam [...] acentuar a dimensão científica e aproximar-se do modo de construção do saber científico*

[...]. Os resultados deste movimento – que se estendeu largamente pela Europa, particularmente na Inglaterra [...] ficaram aquém das expectativas e revelaram-se de difícil aplicação a alunos mais jovens” (idem: 17).

Roldão acrescenta ainda os “*movimentos de cariz behaviourista – na linha de Tyler (1949) e de Bloom (1956) que introduzem nos currículos uma forte componente de tecnicização formal aos níveis de planificação e avaliação do ensino*” (idem: 17).

Nos finais dos anos 60 e 70, efectuam-se novas alterações curriculares ligadas à contestação geral e em particular, à estudantil, os currículos centrarem-se agora nos alunos. Já nos finais dos anos 70 e 80 e devido novamente a movimentos sociais, surge nos currículos a diminuição dos níveis de conhecimentos científicos, tentando que se adquiram um conjunto de conhecimentos básicos, ligando-os a uma Educação mais formativa, de preparação cívica de cidadãos activos e interventivos na sociedade. O currículo não é neutro na forma como selecciona o saber, na forma como se organiza e na forma como distribui esse saber. Por outro lado, “*a sociedade constitui um factor influente na medida em que é a partir das concepções, valores e necessidades sociais, económicas, políticas de um dado contexto sócio-temporal que se estruturaram as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte no currículo escolar proposto*” (Roldão, 1999b: 15). Daqui se compreende a visão actual de currículo, inspirado nas características da realidade social e orientado para a aquisição de competências e conteúdos que a sociedade futura parece vir a necessitar. Para além do conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender; aceita-se que o currículo compreende esses conteúdos, mas compreende também, outras actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas e as vivências que decorrem do tipo de procedimentos que seguimos no desenvolvimento da acção educativa. É muitas vezes o desenvolvimento destas acções que gera aprendizagens onde cada um se sente reconhecido e que mais marcam a formação dos alunos.

Stenhouse (1987), sustenta que o estudo do currículo implica a relação entre as suas duas acepções – *projecto de ensino* – plano (o que se pretende fazer ou intenção) e *esquema de análise do que se faz* – acção (realidade) e reconhece que o problema essencial nas questões curriculares se centra no hiato existente entre as ideias, as aspirações e os propósitos e as tentativas e formas de os operacionalizar.

Também Coll (1987), reconhece que a função primordial do currículo consiste em evitar a separação entre as intenções (e os princípios) e a prática pedagógica. Da solução encontrada para esta situação depende, para este autor, a utilidade do currículo.

Neste sentido, o desenvolvimento curricular é encarado como um processo sistémico em que todas as suas componentes interagem e se inter-relacionam, de forma coerente e lógica, mediante um processo contínuo de interpretações sucessivas, o que reflecte a linha de continuidade existente entre o currículo e o processo de ensino-aprendizagem que constituem “*duas faces da mesma realidade ou dois extremos de uma mesma linha*” (Ribeiro, 1996: 23).

O currículo, quer se perspective de uma forma restrita e dualista em que adquire o significado de plano prévio e prescritivo, distinto e separado do ensino, como o conceberam alguns teóricos como Mauritz Johnson (1967), quer se considere de uma forma mais lata, comunidade relacional e dinâmica da teoria e da prática, dos conteúdos que lhe deram corpo e das formas do seu desenvolvimento, como o entendia Stenhouse (1981), representa um dos instrumentos mais sistemática e prescritivamente utilizados para atingir os fins a que o sistema se propõe, e que o currículo em desenvolvimento serve.

O vocábulo “currículo” tem numerosas definições como se pode verificar na literatura relacionada com este assunto.

Gimeno (1995) apresenta quatro grandes orientações curriculares básicas:

1. O currículo como súmula de exigências académicas em que a ênfase é colocada na transmissão de conteúdos, de que é exemplo paradigmático o movimento *back to basic* – centrado no conteúdo;
2. O currículo como base de experiências que está ligado, em termos históricos, aos movimentos de renovação da escola em que a experiência e interesse do aluno são preocupação dominante – centrado na acção, (vivências experiências e actividades);
3. O currículo como legado tecnológico e *eficientista* que coloca a ênfase nos objectivos comportamentais. Eficácia, rendibilidade e rigor constituem palavras-chave nesta concepção curricular — cujos representantes mais significativos são Tyler (1949) e Johnson (1967)
4. O currículo como configuração da prática, onde a comunicação teoria/prática constitui o vector mais importante. Nesta perspectiva, o currículo incide na análise da prática e orienta-se para a solução de problemas da educação. Na opinião de Flores

(2000), Schwab (1969) e Stenhouse (1975) são os representantes mais destacados desta concepção curricular.

Há investigadores que salientam o tríplice carácter do currículo: *prescritivo*, uma vez que o ensino é sempre uma actividade intencional (uma prescrição do que se quer fazer na prática da escola e da aula, isto é, um guia de acção); *explicativo*, já que o currículo constitui uma oportunidade permanente para reflectir sobre a acção educativa, para deliberar e explicar o que ocorre em cada contexto pedagógico; e *prático*, porque o currículo se realiza na prática de ensino.

Em termos globais, duas grandes correntes conceptuais coexistem abarcando cada uma delas diferentes definições de currículo: a concepção mais restrita de currículo, de orientação tecnológica e baseada numa racionalidade técnica, e uma concepção mais abrangente de acordo com uma orientação pragmática e uma racionalidade prática. Trata-se, obviamente, de uma distinção global, pois da capacidade de abertura de um currículo face à própria realidade dependerá, proporcionalmente, a possibilidade do professor conceber e gerir o currículo a partir da perspectiva do aluno. No primeiro caso o currículo é visto como um produto ou um plano mais ou menos rígido. Esta concepção curricular pressupõe uma visão dualista: por um lado, um plano previamente determinado que orientará a acção, por outro, uma fase de implementação das decisões tomadas *a priori* (a acção propriamente dita). Existe, assim, uma separação entre currículo (que corresponde ao plano da concepção) e instrução (que pressupõe a sua implementação). Um exemplo é a existência do Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, substituídas posteriormente por módulos e na actualidade mais recente ministrados nos Centros de Novas Aprendizagens.

No segundo caso, o currículo é conceptualizado como um propósito, uma hipótese de trabalho ou ainda um texto que é (re) construído continuamente ao longo de todo um processo de desenvolvimento. Este deve ser constantemente “ajustado” mediante as dificuldades que os alunos apresentarem.

Ao contrário de um currículo como plano, eminentemente rígido e previamente determinado, o modelo aberto e flexível de currículo dá a possibilidade ao professor de desenvolver uma reflexão crítica sobre o seu trabalho profissional como investigador na prática.

Segundo (Roldão 1999b: 47), “o currículo é a matéria com que nós todos trabalhamos, em todos os níveis de ensino, do básico ao superior [...] a diversidade de

conceptualizações do currículo reflecte também a natureza dominante das pressões sociais sobre a escola em cada situação ou época em particular” segundo “uma lógica de alternância – o swinging pendulum”, que ora enfoca nos saberes académicos, ora se centraliza nos “interesses dos alunos” e na “actualidade e pertinência das áreas de estudo” (idem: 47). De acordo com a autora (2000b: 11), o currículo é também “uma construção social (...) e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias” para um determinado grupo, época e contexto.

No fundo, “*é (...) o currículo que legitima socialmente a escola, como instituição a quem a sociedade remete a «passagem» sistemática das aprendizagens tidas por necessárias*” (Roldão, 2000a: 17).

O currículo não é uma realidade estática, mas um processo dinâmico que pressupõe a tomada contínua de decisões desde o nível político-administrativo até ao nível máximo de concretização – a sala de aula – da responsabilidade do professor.

Esta concepção de currículo como *processo ou projecto* exige uma revisão constante dos objectivos e a sua adaptação às necessidades de aprendizagem do aluno. O professor deve gerir e flexibilizar o currículo de acordo com as dificuldades dos alunos. O professor nesta concepção de currículo assume um lugar central no processo de ensino-aprendizagem.

Uma concepção de currículo como processo aberto e flexível reconhece o papel do professor no desenvolvimento curricular e outorga-lhe o protagonismo em termos de realização. Como sublinha Pacheco (1996: 20), o currículo é um projecto; “*cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, [...] implica uma unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide, ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem*”.

Numa sociedade como a nossa, complexa e heterogénea, em que as diferenças são bastante acentuadas, torna-se difícil seleccionar e definir o currículo ideal, se é que se pode falar de um currículo “ideal”, a não ser na correspondência às opções fundamentais que lhe dão suporte.

Harold Shane e Bernardine Tabler, citado por Machado, (1995: 111) identificaram alguns paradigmas passíveis de constituírem referência, como base de valor, à análise das opções e orientações que caracterizam um determinado currículo.

No sistema educativo português, no período do Estado Novo, havia um imobilismo quase total nos currículos escolares com uma submissão do sistema de ensino ao regime, o qual foi doutrinado e só começou a ser abalado nos últimos anos do regime pela via da Reforma Veiga Simão (Roldão, 1999b). As grandes mudanças curriculares surgem no entanto no período pós revolução do 25 de Abril de 1974, quando o sistema educativo passou a ter uma organização global coerente e princípios consentâneos com as vivências e ideias de uma sociedade democrática. A partir da construção consensual no âmbito da Assembleia da República de uma LBSE a questão dos currículos e dos programas tem assumido grande relevância.

Logo a seguir à publicação da lei atrás referida, empreendeu-se uma Reforma que, no domínio curricular, veio a concretizar-se em novos planos curriculares para os ensinos Básico e Secundário (aprovados pelo Decreto-Lei nº 286 / 89 de 29 de Agosto) e na aprovação de novos programas.

Nos estudos preparatórios da Reforma que se seguiu à publicação da LBSE, foi feita uma identificação dos problemas presentes na organização e desenvolvimento curricular no nosso país.

A CRSE (1988) referiu como problemas: a desarticulação vertical e horizontal dos programas; o excesso de disciplinas; a ausência de critérios de opção para as disciplinas existentes e seus conteúdos; a inexistência de mecanismos de revisão de reformas e currículos; a centralização excessiva; carências de recursos; inexistência de um estatuto para a carreira docente (embora este seja um problema de outra natureza).

A preparação dos novos planos curriculares e programas foi liderada por um Grupo de Trabalho, a que presidiu o Professor Faústio da Silva. Após parecer do CNE (Parecer nº6/89), os novos planos curriculares foram aprovados pelo então Ministro da Educação Roberto Carneiro.

Lendo a proposta da CRSE (1988) vê-se que o conceito de currículo explicitamente adoptado é o de “*currículo lato*”. A intenção da CRSE era explicitar e defender a inclusão, nos currículos escolares, com a mesma dignidade académica que as disciplinas tradicionais, as actividades chamadas de “complemento curricular” (LBSE, art.º 48).

Com efeito, uma concepção lata abrange os domínios do currículo formal e informal e do oculto; por outro lado, contempla não só os objectivos gerais e específicos,

os critérios para a selecção de áreas, disciplinas e conteúdos, as metodologias e estratégias, os processos de avaliação, etc., mas também toda a situação escolar que subjaz ao currículo formal e na qual este se realiza. Engloba actividades lectivas e não lectivas programadas pela escola, quer sejam de carácter obrigatório, facultativo ou livre. A adopção dum conceito desta ordem permite deduzir que a concepção adoptada não separa o currículo do seu desenvolvimento, o plano da acção, as intenções da prática, ou seja, trata-se de uma posição que não se enquadra numa perspectiva dualista.

Numa perspectiva prática, *“o currículo é um objecto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que se vê submetido”* (Gimeno, 1988: 119). Mais uma razão para não separarmos os “conteúdos” das situações reais de aprendizagem e das intenções formativas dos processos de ensino.

Vista a questão assim, o problema das metodologias utilizadas é muito relevante, mas assume também grande importância a qualidade dos programas disciplinares e o tempo destinado a actividades escolares neste domínio. A reforma do final dos anos 80 pôs isso em evidência.

Em termos globais, parece transparecer nas decisões desta época, (sobretudo ao nível do Ensino Básico) o que João Formosinho (1987) denominou componente “socializadora da educação.”

Com a abertura de um novo ciclo político em 1995, deu-se início a um novo projecto neste domínio, ou a um impulso renovador que permitisse a mudança qualitativa que a Reforma do final dos anos 80 não tinha conseguido.

Após a negociação de um “ Pacto Educativo” entre os diversos parceiros sociais e políticos, o responsável pela pasta da Educação (Professor Marçal Grilo) definiu as linhas de rumo para os diversos níveis do Sistema Escolar. Assim surgiram os documentos orientadores:

- *Autonomia e Qualidade* – para o Ensino Superior;
- *Orientar, Consolidar, Desenvolver* – para o Ensino Secundário;
- *Educação, Integração, Cidadania* – para o Ensino Básico.

As medidas previstas englobam revisão ou reorganização curricular, tanto no Ensino Secundário como no Ensino Básico.

A nível do Ensino Básico procedeu-se a uma vasta reflexão em torno do projecto nacional “ Reflexão Participada sobre Currículos do Ensino Básico”; definiu-se o princípio da flexibilidade curricular que veio a corporizar-se em projectos de escolas que aceitavam gerir desta forma os seus currículos e veio a dar consolidação à “*Gestão Flexível dos Currículos*”. Por outro lado, e em consonância com este princípio, procedeu-se a uma “*Reorganização Curricular*” que veio a ser consagrada legalmente pelo Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

O processo relativo ao Ensino Secundário foi mais complexo e veio a ser consagrado legalmente pelo Decreto-lei nº 74/2004 de 26 de Março, a consecução das finalidades expressas no documento, impõe realizar a revisão curricular deste nível de educação, procedendo ao ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, garantindo uma correcta flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento.

É de referir que no mesmo diploma se pode constatar que se entende por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, currículo nacional este que se concretiza em planos de estudo elaborados com base nas matrizes curriculares que fazem parte integrante do diploma.

Por outro lado, as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projecto curricular de escola, integrado no respectivo projecto educativo (confronte-se artigo nº 2 do decreto-lei 74/2004 de 26 de Março).

Note-se que as linhas e orientações propostas: “*articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário, com o ensino superior e entre as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do País; flexibilidade na construção de percursos formativos; permeabilidade, facilitando a reorientação do percurso escolar ao aluno; integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua elemento regulador do ensino e da aprendizagem; transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesa em todas as componentes curriculares; valorização da*

aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação; favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas e da criação de espaços curriculares de confluência e integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso; enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projecto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola; equilíbrio na distribuição das cargas horárias de cada um dos três anos lectivos; racionalidade da carga horária lectiva semanal; alargamento da duração dos tempos lectivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens”, emergem de uma nova necessidade sentida pela sociedade que precisa de jovens preparados para contextos incertos e polivalentes onde a flexibilidade é uma mais-valia.

Os programas estiveram no âmago do debate acerca da qualidade de ensino. Uma das maiores críticas que se dirigem à escola visava particularmente, os programas. Esta era uma realidade facilmente constatável e profusamente veiculada pelos agentes directos do sistema escolar, pelos consumidores dos serviços da escola, pela comunidade científica da área educativa e/ou pelos simples observadores.

Realçavam a deficiência da sua ligação ao trabalho, demasiada prevalência da sua função socializadora relativamente à função instrutiva, ou o contrário, demasiada extensão, falta de interesse, e anacronismo a vários níveis. Estas críticas tinham em comum o questionamento da qualidade do ensino, escolhendo como causa determinante as inadequações deste vector do currículo.

Esta questão é tanto mais pertinente quanto mais os programas acabassem por ser os espelhos das sociedades restritas onde funcionam e cujos valores reproduziam, como referiu a propósito de um outro contexto (Gozzer Giovanni, 1990: 14). Pode porém tratar-se de uma matéria com carácter de universalidade, já que os problemas e as funções dos sistemas escolares se projectam tanto para o âmbito da humanidade como para o das nacionalidades. A preocupação tradicional da preparação pela escola das elites políticas para países concretos está a ser progressivamente substituída pela preparação de cidadãos para o mundo.

A tarefa da elaboração dos programas não é fácil, sobretudo se eles assumirem um carácter normativo e prescritivo, como é de tradição. Eles eram um dos principais meios de que se serve a escola para alcançar os seus objectivos a estruturar as diferentes aprendizagens.

Em termos gerais, os programas tendem a enquadrar-se no pressuposto de que a escola deve ser encarada como agente de construção e de transformação, mais do que de transmissão e recepção, mas isso não retira nada à importância “orientadora” destes documentos.

A leitura dos programas e a sua prática deverão ter sempre como referência a ideia de que será importante dominar factos e conceitos, mas não será menos importante criar ou desenvolver capacidades e instrumentos geradores de autonomia intelectual assim como permitir a cada aluno posicionar-se crítica e fundamentadamente perante si, os outros e o mundo.

Em síntese, os conteúdos programáticos são meios e não fins, indispensáveis enquanto formação de base, o mais sólida possível, quer para o ingresso na vida activa quer para o prosseguimento de estudos. O seu carácter substantivo não deve sobrelevar o seu carácter instrumental.

O modelo curricular da escola de massas como “*currículo pronto - a - vestir, de tamanho único*” (Formosinho, 1992), parece não se adequar aos objectivos da escola que se deve dar lugar a uma atitude activa por parte do professor que com a sua autonomia realiza o currículo pela investigação, transformando-se num mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos. A melhoria da qualidade do ensino será assim conseguida através do processo experimental da prática do professor e não por meio de prescrições. O professor torna-se num elemento fulcral de todo o processo curricular (na elaboração e construção do currículo de acordo com o público alvo a quem se dirige), onde desempenha um papel primordial enquanto profissional que procura uma superação progressiva de uma uniformidade asfixiante. “*A diversificação dos públicos escolares nas sociedades actuais tem de ser concebida, do ponto de vista educativo como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos*” (Roldão, 1999 a: 18).

Neste sentido, a Escola, atendendo ao público que acolhe, exige práticas distintas, uma vez que há um “*inevitável acréscimo de potenciais tensões – impensáveis e*

impensadas num passado relativamente próximo [...] à escola é hoje pedido o exercício de uma função educativa que não se reduz à dimensão dos saberes, mas os integra num processo global de formação [...]” o que “*implica o reequacionamento do que a escola deve ensinar, e ensinar bem, em termos de servir, de facto, o melhor possível, a plena formação e a inserção social e pessoal de cada aluno*”. (idem: 16).

Roldão, a propósito das necessárias opções de ensino das escolas, tendentes a fazer atingir as aprendizagens de todos, refere o caso da Finlândia, que aplica uma política educativa inclusiva e massificada e que nos anos 90 do século XX deu “*autonomia curricular*” às escolas, as quais abandonaram a uniformidade dos “*currículos nacionais*” tendo daí resultado uma forte diminuição do insucesso, até ao final do ensino secundário, e que teve reflexo positivo nos bons resultados nas provas de exame realizadas pelos alunos para acederem ao ensino superior.

Gerir o currículo não é fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis, isto iria empobrecer o currículo e impediria os alunos de irem mais além e até desiludi-los e tirar-lhes as expectativas de aprofundar o seu saber. Gerir o currículo é, pensamos nós, interpretar os seus fundamentos, os seus objectivos e as suas linhas definidoras, e traduzir em *acção prática* (aberta e partilhada) o que se tem como mais relevante a nível geral, e mais significativo a nível de cada contexto específico.

O currículo vai-se construindo, analisando as situações, tomando decisões e agindo em conformidade com essas decisões e com a avaliação que se for fazendo dessa acção. O desenvolvimento do currículo é um processo contínuo em que intervêm diversos actores e diversas forças condicionantes, embora o professor se torne num elemento fulcral de todo o processo curricular, na elaboração e construção do currículo a partir da reinterpretação das orientações programáticas nacionais, onde desempenha um papel primordial enquanto profissional comprometido com o projecto educativo.

Numa época de esbatimento de fronteiras, que aponta para a ausência de posições rígidas, o currículo deve ser objecto de diálogo crítico e de uma gestão flexível cabendo ao professor “*interpretar o sentir e a vontade dos alunos na identificação dos seus projectos pessoais, equilibrando a força das expectativas do aluno com o conhecimento rigoroso da realidade contextual em que ele irá ser desenvolvido*.” (DGIDC, 2006).

A ideia que fica de uma breve reflexão sobre o currículo, é que independentemente das formas que assume, o vector essencial é o conjunto de conteúdos, ou a formação

intelectual que se deseja promover. Estas questões, repensadas nos nossos currículos, foram estruturadas em função de *competências* a desenvolver nos alunos. Mas, de modo nenhum, isso esquece o papel do professor como gestor do currículo, nem tão pouco desvaloriza a importância do(s) saber(s) e da capacidade de o(s) usar adequada e criativamente nas situações que se vão enfrentando e na compreensão do mundo em que estamos imersos e no qual queremos realizar os nossos projectos e construir-nos como Pessoas. Procurando ser congruente com o exposto anteriormente, interessa-nos, e de acordo com Roldão (1999a: 17) “ *o currículo escolar [...] mais do que um elenco de tópicos ou disciplinas*”, embora “*não as dispensa – antes requer que sejam repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científica, [...] de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida*”. A escola, o professor, deve operar uma adequação ao contexto escolar específico, produzindo as mudanças julgadas necessárias no tempo presente, face às grandes finalidades da educação e aos desafios das sociedades actuais. “*Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele*” (Roldão, 2000b: 17).

O professor foi durante muito tempo um mero executor do currículo, de programas extensos e desarticulados com a realidade vivencial e as expectativas dos alunos onde dificilmente se construía uma escola envolvente e motivadora. Somos “*herdeiros de uma pesada tradição de escola centrada na transmissão passiva de saberes*” (Roldão, 1999a: 14), uma realidade que vem já de longa data. A referida autora critica inclusive, a mensagem que vai passando nos meios de comunicação social, por todos quantos se pronunciam sobre a escola, sem fundamentação científica, de que ela é acusada de já “*não ensinar como antigamente*”. Daí a importância e actualidade de discutir o que se pretende da Escola e que currículo esta deve oferecer aos jovens.

“*Na sociedade da informação, as políticas curriculares definem-se mais pelos aspectos que as tornam similares que pelos aspectos que as individualizam. A globalização cultural traz uma outra realidade à escola e às formas de sistematizar o conhecimento, mormente quando a informação, produzida e veiculada pelas tecnologias de informação e comunicação, é fonte de conhecimento. Cada vez mais, o aluno aprende*

em contexto, pois as regras que regem a aprendizagem inserem-se em redes sociais que o colocam perante outras fontes de experiências (Pacheco, 2009: 5).

(Re) pensar esta problemática é sem dúvida uma tarefa complexa, sem respostas conclusivas e sobretudo será sempre um olhar sobre muitos olhares. Não se pode esperar que a escola passe o “saber disponível” mas continua a ser da escola que se espera que proporcione os conhecimentos e competências que habilitem os alunos a inserir-se na vida social e profissional.

De acordo com Felouzis (1998), apesar das mudanças da última década a escola continua a ser, em termos de funcionamento manifesto, esse lugar de aprendizagem onde os conhecimentos e os comportamentos, objectos de transmissão pedagógica, são idealmente definidos, transmissíveis e integráveis, de uma forma idêntica para todos os que escolhem a mesma área de ensino, (como se o grupo/turma fosse um todo homogéneo) assentes numa pedagogia e cultura do colectivo e do idêntico e é por isso que o espaço, que deixa à singularidade de todo o desenvolvimento individual, se reduz aos termos do insucesso e do sucesso escolar.

Num país onde se continua a afirmar que a responsabilidade é dos outros e que proliferam “doutores a mais”, “*o ensino não pode ser apenas mais um bem que se oferece no mercado*” (Savater, 1997: 122). A preocupação da escola deve ser que o aluno aprenda na escola, a escola deve assumir a sua parte de responsabilidade no combate ao défice, não só de qualificações, mas sobretudo de aprendizagens (Savater, 1997). Mas, estará a escola de hoje apta a responder a estas exigências? A organização da escola, enquanto instituição, permitirá o ensino mais individualizado, e porventura mais atento ao aparecimento e resolução das dificuldades de aprendizagem que vão surgindo? O que realmente falha na escola e parece surtir efeito nas explicações?

3. O processo de ensino/aprendizagem e a construção do sucesso na sala de aula.

O olhar sobre a história faz-nos remontar à Grécia Antiga para constatar que os críticos e pedagogos da época já se questionavam sobre o que se deveria ensinar aos jovens e como o fazer. O dilema mantém-se na actualidade e a unanimidade de pontos de vista é uma utopia longínqua como o comprovam a diversidade de literatura existente sobre o

assunto.

Contrariamente a muitas ideias defendidas, o prolongamento da escolaridade e o seu carácter de massas não levaram a uma baixa no nível de aquisições cognitivas dos alunos. No entanto, aumentou a massa dos escolarizados sem que a escola se tenha adaptado correctamente a este novo público. Para muitas crianças a escola é considerada desinteressante não somente pelo que ela ensina mas sobretudo pela maneira como o faz (Weber, 1993). Hoje, estamos perante uma escola que integra uma pluralidade de pessoas de nacionalidades e de culturas diversas graças ao processo crescente de multiculturalização das sociedades que constitui um mosaico de valores (políticos, religiosos...) e de comportamentos que o sistema educativo deve acolher e integrar nos seus objectivos.

O certo é que esta realidade escolar gera em nós, por vezes, uma frustração angustiante perante turmas de jovens desmotivados, sem objectivos e sem projectos, parecendo que não há conteúdos curriculares capazes de os entusiasmar. Jovens despreparados para exercer qualquer função na vida moderna, sem conhecimento dos grandes problemas da sociedade actual, a quem a Escola não terá dado perspectivas ou instrumentos culturais significativos.

Aponta-se o dedo aos currículos, à gestão programática, à falta de autonomia das escolas, às deficientes condições de trabalho, à desmotivação de alunos e professores...O facto é que as condições socioeducativas actuais exigem mudanças de atitude, estratégias e comportamento.

A sala de aula enquanto local formalmente direccionado para o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem funciona como o palco de concretização dos objectivos curriculares do ensino secundário. Na perspectiva de Pacheco (1995: 32) “*o currículo [...] é uma construção de professores e alunos, cuja elaboração e realização depende da interacção no contexto da escola e da sala de aula*”. O nosso sistema institucional integra a autonomia curricular do professor, já que ele tem a total liberdade de elaborar materiais e de propor actividades e estratégias para que a aprendizagem ocorra em níveis satisfatórios para todos e a escola não contribua para agravar os níveis de exclusão social. Para Roldão, falar no “cumprimento” dos programas não deixa de ser apenas uma “ficção curricular” (Roldão, 2000b: 15), uma vez que “*cumprir o programa, em rigor, significa conseguir as aprendizagens que estão lá previstas*” (Roldão, 2000b: 15). Os professores, de facto, como

«especialistas do currículo» têm uma tarefa importantíssima, como detentores desse “*saber que caracteriza e define a sua acção – saber fazer aprender alguma coisa a alguém*” (Roldão 2000b: 17). Tarefa como sabemos aliciante e ao mesmo tempo ingrata.

No desempenho da sua função, o professor estabelece um dos elos entre as decisões nacionais e as opções dos projectos da escola, entre as características específicas de cada aluno e as metas curriculares da escola, entre o aluno e a comunidade educativa, entre a turma e o conselho de turma, com vista a alcançar o desejado sucesso educativo.

Quando os alunos têm mais dificuldades, os professores acentuam que a maneira de ensinar e de trabalhar não pode ser a mesma. O trabalho conjunto e as estratégias concertadas, em função das metas desejáveis, são o sentido fundamental daquilo que agora se apresenta como Projecto Curricular de Turma.

O professor não pode ser mais entendido como detentor de uma propriedade solitária de uma disciplina mas sim assumir o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos. A escola como centro da acção educativa deve promover e reforçar as práticas profissionais colaborativas: “*Se a organização curricular, com todas as implicações que se advinham a nível da organização pedagógica da escola, tem sido um dos alvos centrais das mudanças decretadas, a figura de professor assume a grande centralidade como aglutinador das diversas medidas que as instâncias decisórias se encarregaram de subscrever. Os apelos, velados ou explícitos, às práticas colaborativas atravessam as várias dimensões da escola e do sistema educativo.*” (Neto-Mendes, 2005: 11).

Da análise que temos vindo a fazer depreende-se as razões múltiplas e complexas que estão na base desta mudança exigida e sentida, a profundidade das transformações que estão em curso quer pela metodologia utilizada, quer pelo reforço do discurso através da exploração de valores pedagógicos e científicos, como autonomia, competências, qualificação... A par desta vertente, não podemos ignorar um claro protagonismo na retórica da legitimação das experiências, das vivências e partilhas colectivas, apanágios da “*aprendizagem ao longo da vida*”, considerada um pré-requisito da “*empregabilidade*”, em direcção a uma mão-de-obra mais competitiva.

Se a questão curricular é um dos pilares essenciais à eficácia do processo de ensino – aprendizagem, saber o que se deve ensinar, o que é preciso ensinar face ao público que se tem e às exigências da sociedade actual, o clima que se vive dentro da sala de aula constitui

o outro pilar.

A sala de aula é “*o espaço pedagógico e simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica*” (Estrela, 2002: 42). Um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima que resulta da interação equilibrada e positiva entre as diferentes necessidades e motivações individuais e a aquisição de competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências das tarefas escolares no interior da sala de aula.

Becker (citado por Gomes, 1987: 37) afirma que “*a diversidade sociocultural que caracteriza a população escolar arrasta consigo sérios problemas de adaptação ou ajustamento para os profissionais do ensino já que se vêem envolvidos numa situação em que são obrigados a interagir com uma clientela escolar que, em certos casos, se afasta ostensivamente, dos seus padrões e ideais.*” De acordo com esta linha de pensamento, o aluno é visto como o “cliente ideal” e é para ele e sobre ele que o professor realiza a sua actividade profissional; é partindo desta imagem de “cliente ideal” que o professor modela a sua concepção sobre como deve ser realizado o seu trabalho. Neste sentido, os alunos são a matéria-prima sobre a qual se prevê que o professor obtenha resultados. Com a abertura da escola para todos, o professor desenvolve de uma forma consciente ou não, um tratamento diferenciado dos alunos de acordo com o seu estrato social. Na perspectiva de Delamont (1987: 44) “*o modo como os alunos são tratados na escola depende das imagens e decorrentes expectativas que sobre eles construirão os professores*”, o que significa que as expectativas que os professores têm sobre os alunos são o eixo fundamental para a interação na sala de aula.

Esta diferenciação acarreta consigo algumas indicações sobre os valores, modelos de comportamentos, hábitos, padrões de rendimento escolar, que são muitas das vezes valorizados e utilizados pelo docente de forma a construir a imagem sócio-escolar, bem como as suas expectativas sobre cada aluno.

Com efeito, as expectativas criadas em relação ao sucesso ou fracasso escolar de cada aluno estão muitas vezes ligadas ao tipo de socialização familiar em que o jovem está inserido. Assim sendo, muitos alunos são rotulados como culturalmente carenciados, devido à sua origem social e à formação académica dos pais. O mesmo será dizer que um aluno rotulado de incapaz e cujas expectativas apontam para o insucesso, adoptará

comportamentos que vêm a reforçar os estereótipos criados, ou seja, dá-se a interiorização do fracasso. O estudo de Rosenthal e Jacobson (*Pygmalion in the classroom*, 1968) apresenta o conceito de profecia auto-realizável e despoletou a problemática em torno das consequências das expectativas do professor no desempenho e auto-estima do aluno. Embora estudos posteriores tenham demonstrado que a relação causal entre as expectativas do professor e o rendimento escolar do aluno, não é tão linear como inicialmente se tentou provar, existe um processo cíclico de influência.

A gestão da sala de aula é um dos maiores desafios que enfrenta todas as vezes o professor. O professor sabe que cada turma é diferente, e os planos, as regras e os procedimentos têm frequentemente que ser reajustados a circunstâncias específicas. É na sala de aula enquanto mini sistema social que se movem influências, geram necessidades e interagem diferentes papéis e expectativas.

A influência na sala de aula não emana só do professor. Os alunos também se influenciam uns aos outros e também o comportamento dos seus professores. No entanto, todos sabemos que é claramente do núcleo, do clima da sala de aula que emerge a realização profícua das medidas educativas, das práticas pedagógicas, da conquista do sucesso. *“Estruturar, transmitir, ajudar a adquirir saberes, fazem parte da função-chave que os formadores exercem, os professores, os tutores... «os mestres». Seja qual for os nomes que lhe dermos todos têm em comum exercer funções de educação e de socialização, de facilitação da inscrição em formação e da persistência no tempo, de criação das condições de aprendizagens bem sucedidas no seio de um ambiente favorável; cabe-lhes igualmente estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido. O despertar do gosto e prazer de aprender, e da confiança nas suas capacidades de sucesso (...)”* (Caspar, 2005: 88)

Reflectir sobre o clima que se vive na sala de aula implica pensar a relação pedagógica e pensar a relação pedagógica é pensar o poder e as relações de poder no interior da sala de aula que comandam escolhas, decisões e comportamentos e que estruturam e condicionam as relações interpessoais.

Durkheim definia já a autoridade como o aspecto essencial da acção educativa ideia reforçada também por Felouzis, 1998: 11 *“a relação pedagógica inscreve-se nas relações de poder, procurando o professor fazer trabalhar os alunos recorrendo a vários processos*

de incitamento.” Clarifiquemos sumariamente a noção de poder. Actualmente, o “poder” é tema de análise e reflexão por parte dos sociólogos de modo a clarificar a sua noção. Assim surgem muitas noções, tentando transformar o conceito de alguma forma impreciso em noções mais abrangentes. Em termos sociológicos, Max Weber refere que o poder “*é a probabilidade de que um actor tem, dentro de uma determinada relação social, esteja em posição de levar por diante a sua vontade, mesmo apesar de resistência e qualquer que seja a base sobre que assenta essa probabilidade*” (Enciclopédia Luso Brasileira: 346). Ora esta sua ideia implica o domínio sobre alguém ou outros, logo implica “autoridade” como oficialização ou institucionalização do próprio poder. A “autoridade” legitima e proporciona poder, coisa que vista no sentido inverso não significa o mesmo, ou seja, o poder já não significa necessariamente ter autoridade, pois esta pode não ser reconhecida pelos que rodeiam os detentores do poder.

Para além desta noção de poder, podemos referir outras, como a de Mintzberg (citado por Teixeira, 1995: 62) afirmando que “*poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais.*” De acordo com Costa, (1996: 83), “*o poder assume um lugar central: os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes*”.

Ainda há expressões que os professores usam que demonstram o peso da tradição de poder que “*ontem*” tinham mais do que “*hoje*”. São elas as expressões como: “*Tenho a faca e o queijo na mão*”, “*o último a rir é o que ri melhor*”, “*Quem manda aqui sou eu*”, enfim, expressões que denotam a representação que é o professor o mestre, a quem os alunos devem obedecer para que não sejam punidos, ora disciplinarmente, ora através da avaliação, esquecendo-se neste último caso que a avaliação é uma tarefa de todo o conselho de turma e que cada professor, individualmente apresenta propostas de avaliação. Assim sendo, os professores detêm autoridade, mas não detêm todo o poder, pois os alunos apresentam-se em muitos casos como dominadores de fontes de incerteza e liberdade e como tal aproveitam-se disso agindo como possuidores de importantes trunfos sempre prontos a utilizar.

Os alunos detêm mais poder do que aquilo que muitos professores pensam que têm e demonstram-no através de boicotes às aulas, conseguindo anarquizar em muitas situações. Os ruídos combinados, através de alarmes dos relógios, a colocação de questões inoportunas, e entre outros, os actualizadíssimos telemóveis, etc., são disso exemplo.

A relação entre professores e alunos é uma relação de poder marcada por laços cognitivos e afectivos e faz parte do quotidiano escolar. Uma relação nem sempre pacífica, comentada nos recreios entre alunos e objecto de análise entre professores. Todos temos recordações mais ou menos marcantes deste ou daquele professor cujo método de ensino, comportamento ou relação pessoal que com ele conseguimos estabelecer, alterou motivações, gerou vocações, condicionou destinos. Marcada fortemente pela afectividade, a relação pedagógica, não deve esquecer o equilíbrio relacional necessário à efectiva transmissão de saberes: “ *A relação pedagógica é, tanto para os alunos como para os professores, muito mais que uma relação profissional*” (Felouzis, 1998: 155). Esta relação é uma realidade complexa que se desenvolve em torno de representações e expectativas, onde se jogam afectos e saberes numa cadência regular.

Na escola, o exercício do poder não pode ser exercido ignorando a vertente da afectividade e a emergência de conflitos que as relações interpessoais desencadeiam. Os pólos distintos da relação pedagógica correspondem a níveis de poder diferentes e a sua gestão é essencial para todo o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da década de cinquenta emerge um novo humanismo e a procura de uma educação mais personalizada com base nas ideias de Rogers, Maslow Selman, entre outros.

A pedagogia é unânime em reconhecer que o professor não é mais o único agente educativo, “ *o indivíduo torna-se cada vez mais um agente educativo da sua própria educação*” (Tavares, 1993: 32) O aluno passa a ser considerado pólo activo da sua própria aprendizagem numa pedagogia de não directividade, herdeira da maiêutica socrática, onde se deixa espaço ao aluno para questionar e descobrir a seus próprios passos.

Ao falar da relação educativa, Carl Rogers (citado por Tavares, 1993: 24) considera que “ *esta relação deverá ser aberta, verdadeira, autêntica, empática, consistente, desenrolando-se numa atmosfera de disponibilidade*”. Só uma relação com estas características permitirá ao outro crescer, e conquistar maiores capacidades de enfrentar a vida com sucesso.

Um processo de ensino/aprendizagem eficaz só é possível no interior de uma sala de aula onde a relação pedagógica é uma relação interpessoal positiva que implica respeito mútuo, disponibilidade e abertura gerando na sala uma atmosfera de partilha e de entreatajuda. Os alunos sentem-se mais confiantes ao serem compreendidos e o professor que acredita nas capacidades dos seus alunos proporciona-lhe todas as oportunidades de

realizar as suas aprendizagens e de alcançar o sucesso. A atitude de empatia e a pedagogia centrada no aluno surgem em Rogers como o antídoto perfeito à relação autoritária de Durkheim entendida como ascendente de uma geração sobre outra. Procura-se quebrar esta posição de autoridade sem contudo excluir o professor de uma função de representação do saber.

Isabel Alarcão, (citada por Tavares, 1993: 29) a propósito do perfil do professor, refere que se trata de “ *Alguém, uma pessoa, que situado no aqui e no agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, tem antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que com os seus alunos, decide prosseguir. Alguém, para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de “alguéns”.*

A relação educativa é a ocasião para uma evolução conjunta, onde gerações diferentes têm oportunidade, pela pesquisa e partilha comum de adquirir novos conhecimentos. A este propósito, Postic (1984: 277) refere que “ *todo o educador tem a paixão de viver e também o desejo de fazer viver e de se dirigir com os outros para o futuro.*”

Entrega-se ao professor, enquanto agente educativo, a tarefa de mudar, melhorar, rentabilizar em maior eficácia e sucesso educativo estruturas materiais preexistentes, pondo em prática novas estratégias com uma nova postura.

Vive-se na sala de aula o trabalho como um projecto de (des) envolvimento de si com os outros, apostando-se no trabalho cooperativo, no saber como construção de uma relação significativa que leve à promoção da cultura e da cidadania democrática. O relacionamento empático parece ser o melhor caminho para uma verdadeira relação de ajuda e crescimento entre educador e educando. “ *Temos que fazer uma pedagogia do desenvolvimento da pessoa*” (Formosinho & al., 1989: 500). Ninguém hoje aceita que a função de professor se possa confinar a transmissão de saberes, o papel de professor é também o de facilitador do desenvolvimento psicológico e socializador de atitudes e valores. É na sala de aula, nas relações com o professor e os seus pares que o aluno se socializa e aprende a satisfazer as exigências comportamentais da escola.

A eficácia desta relação entre professores e alunos é condição *sine qua non* do exercício da docência que cumpre as grandes finalidades da educação e essa não é um

facto dado, mas a construir com tantas variações quantos públicos, nisso reside a sua complexidade e a dificuldade da sua edificação.

CAPÍTULO II - O trabalho escolar e as explicações

1. Explicações – representações sociais.

Todo o indivíduo, enquanto ser social, está integrado em sociedade e interage. As atitudes e comportamentos dos intervenientes nas diferentes interacções sociais não surgem isentos de influências sofridas ao longo do processo socializador de cada um. As influências são muitas e em diferentes âmbitos, familiar, escolar, profissional, e de alguma forma manifestam-se e afectam as relações socio-afectivas em domínios como a linguagem, uma vez que marcam e demarcam posições porque *“o modo como apreendemos a realidade condiciona o nosso comportamento e a relação com os outros”* (Côté, 1991: 75). É neste sentido que o nosso conhecimento é produto da interpretação da realidade e resultado da percepção da mesma. Assim, o nosso discurso relaciona-se com as representações. Procuremos então o seu conceito.

Vala (1993: 355), considera que *“as representações podem ser entendidas, num primeiro ponto de vista, como reflexo do mundo exterior”* e isto porque, ainda segundo ele, *“a representação exprime a relação de um sujeito com um objecto, relação que envolve uma actividade de construção, modelização e de simbolização”* (Vala, o.c.: 357). Segundo Fernandes (1990: 122), *“qualquer que seja o modo de apreensão da realidade este envolve sempre a personalidade de quem tenta apreender, originando, por isso, diferentes versões da realidade”*. Não nos podemos esquecer do papel que a socialização tem na formação da personalidade de cada um e da forma como esta influencia os comportamentos de cada um. É pois desta forma que *“a representação tem incidências directas sobre o comportamento social e a organização do grupo”* (Jodelet, 1990: 358), pondo *“em relação processos simbólicos e condutas”* (idem: 364). Assim sendo, podemos falar de representações e conjunto de representações como visões do mundo, em que se *“articulam sempre elementos sociais e institucionais”* (Benavente, 1990: 154). Suzanne Mollo (1974), fazendo alusão a um estudo de R. Kaes, apresenta *“três dimensões essenciais na noção de representação: é uma actividade de construção do real por um sujeito; é um produto cultural, expressão historicamente manifestada e socialmente exprimida; é a expressão duma relação socializada do sujeito com um aspecto do seu universo”* (Mollo, 1974 : 110). É também neste sentido que Jodelet apresenta a *“representação como uma maneira de interpretar e de pensar a nossa realidade quotidiana”* (1990: 360), a tal ponto que *“as representações que possuímos dos factos podem, de algum modo, explicar e influenciar o comportamento de cada um e a forma como se implica”* (Dâmaso, 1996: 55), na medida

em que, *“as representações traduzem, pois, o modo de ser e de estar do sujeito e explicitam os seus sistemas de referência”* (idem: 56). Neste sentido, podemos avançar para o domínio específico das representações ditas sociais, na medida em que cada indivíduo se integra e vive em sociedade.

Durkheim foi o primeiro autor a falar nas representações, apelidando-as de «colectivas». Já no século XX, o interesse pelas representações sociais ganha adeptos, começando a fazer parte das reflexões das ciências humanas. É na França, da década de 60, que pelas mãos de Serge Moscovici, o conceito ganhou outra dimensão. Segundo ele (1996: 560), *“Uma teoria das representações sociais considera as realidades como produtos, constituídos no curso da interação entre os indivíduos”*. Sá (1996: 31) cita Moscovici, o qual refere que *“por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida quotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”*.

Segundo Vala (o.c.: 357), as representações sociais *“são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social”*. Como tal, estas representações sociais são reflexos de toda a vida desse grupo, em todas as suas dimensões. Dâmaso, (o.c.: 58) considera as representações como *“referências a partir das quais qualquer actor ou qualquer grupo de actores analisa e interpreta acontecimentos e factos”*, de forma que estas representações *“exprimem informações, experiências, atitudes, imagens, expectativas e interesses dos actores, que interagem nas organizações de que fazem parte”* (Idem), a tal ponto que elas *“circulam nos discursos, nas palavras veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas cristalizadas nas condutas e posturas materiais ou espaciais”* (Jodelet, 1989: 32).

Neste sentido, as representações são construções efectuadas pelos sujeitos relativamente a diferentes situações, sejam morais, ideológicas, sociais, etc., tendo em conta os princípios adquiridos ao longo da vida *“as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afectivos, mentais e sociais”* (Idem:41) e que servem de referências para essas mesmas construções das realidades que rodeiam cada um de nós.

As representações sociais das explicações, são formas de conhecimento que originam e determinam comportamentos com reflexo nas relações entre os indivíduos nelas

envolvidos directa ou indirectamente. Sá, (1996: 43,44) cita Abric, a propósito das “*quatro funções essenciais*” das representações sociais refere que “*elas permitem compreender e explicar a realidade [...]. São mesmo condição necessária para a comunicação social. [...] e têm funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas.*” As representações determinam as relações significativas para o sujeito. Elas apontam, norteiam os comportamentos e até as expectativas dos indivíduos tendo ainda, na opinião de Sá, “*funções justificatórias: permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos*”.

As representações agem sobre a acção e sobre os comportamentos dos indivíduos em determinado tipo de situações.

Fazer referência às representações sociais das explicações, interiorizadas e/ou construídas, quer pelos alunos, quer pelos professores, justifica-se enquanto quadros de referência que permitem compreender atitudes e comportamentos quer de uns quer de outros face à problemática em análise. “*A escola é por excelência, um espaço de "construção" de representações sociais, fruto das relações contínuas que se estabelecem entre todos os actores do processo educativo*” (Dâmaso, o.c.: 59) e em relação às explicações não é excepção. Consideramo-las como quadros de referência subjacentes à tomada de determinadas atitudes e comportamentos. Claro está que são sempre relativas a contextos específicos de uma cultura, sociedade ou civilização e como tal reflectem-se nas inter-relações grupais e institucionais.

As representações sociais das explicações condicionam a forma como as vemos, as explicamos, as aceitamos e analisamos. A construção desta representação é um efeito dos valores e dos contextos onde é produzida, da época onde surge e da realidade vivida. Há uma parte individual e colectiva na produção das representações. Durante muito tempo ter explicações era sinónimo de ser menos bom, precisar de ajuda, “não ter dons”. A pobreza aliada às dificuldades de pais a quem a infância e a adolescência não tinham permitido um contacto próximo com a escola, ajudavam a rotular os filhos no leque dos mais carenciados a necessitar de apoio e ajuda para aprender. Miúdos que não estão motivados para a aprendizagem escolar porque apenas “*filho de peixe sabe nadar*”. A probabilidade destas crianças terem sucesso era reduzida e o recurso às explicações uma necessidade.

Mas também esta representação social foi alterada pelas mudanças sociais operadas e hoje os alunos provenientes de culturas mais desvalorizadas pela escola e seleccionados

até ao secundário já não são os “clientes” prioritários das explicações, ao contrário dos filhos de “doutores e engenheiros” que, de repente, com sucesso e notas de bom não conseguem atingir o excelente que permite o acesso às profissões mais procuradas. Os outros aceitam mais facilmente a nota conformando-se com uma corrida desigual onde o poder económico determina o acesso ao bem!

Da reflexão sobre o papel e o estatuto das explicações não resultam leituras totalmente lineares e objectivas. A representação que delas se tem depende também de cada sujeito, esteja ele ligado à temática, como pai, aluno, professor, encarregado de educação, colega de turma. Pode ser ainda mais complicado o conhecimento que da explicação se tem, se ao mesmo tempo num mesmo sujeito se circunscreverem diferentes papéis e posições e que naturalmente se relacionam com temática referida, como por exemplo, o papel de pai, professor, político, etc.

A representação social das explicações veiculada e difundida numa determinada sociedade repercute-se nos alunos e professores. Segundo Pinto, (2006: 122,123), *“as informações que os actores possuem acerca da escola são um dos elementos mais importantes dos conteúdos das representações”*, a que a visão construída das explicações não parece ser alheia.

Relativamente aos professores vistos pelos alunos, *“as dimensões da apreensão precisam-se e diversificam-se com a idade. As três dimensões mais citadas na idade do liceu são a “empatia” nas relações com o aluno, a “organização” do professor e a qualidade das “explicações” (o lado mais talentoso) ”*. Os estudos demonstram *“a importância que os alunos dão à maneira como eles apreendem o professor, nas suas relações socioafectivas com eles”*. (Gilly, 1990: 483.)

Em qualquer dos casos, *“a representação dos alunos aparece-nos como um processo mediador entre o cultural e o pedagógico, rico de potencialidades de análise e de elementos de compreensão dos processos de mudança pessoais e interpessoais”* (Benavente, 1990: 175). Em suma, o professor é visto pelo aluno segundo as funções exercidas e a atitude desenvolvida perante as necessidades do aluno, se estas são mais ou menos satisfeitas.

Os estudos da psicologia social referem que *“o bom professor é sempre benevolente, disponível e preocupado em favorecer ao máximo o benefício que cada aluno pode tirar do seu ensino”* (Bellat e Zanten, 1992: 185).

Ao longo da sua vida escolar, a relação dos alunos com os seus professores vai-se alterando. No primeiro ano, os rapazes têm propensão para admirar, respeitar, temer ou acharem ridículos os professores. As raparigas chegam mesmo a ter afeição por alguns professores. No unificado, a visão dos professores torna-se mais negativa e a hostilidade das raparigas para com os professores aumenta (Bellat e Zanten, 1992). Contudo, *“a maior parte dos alunos dão uma grande importância à relação com os professores, mas vivem-na de um modo negativo e doloroso: o ritualismo, a indiferença, até mesmo a hostilidade que eles revelam, lhes parece ser a expressão dum profundo desprezo a seu respeito”* (idem : 185).

Por outro lado, os professores apreendem os alunos da forma que *“testemunham as ligações existentes entre a origem social dos alunos e as representações do professor sobre eles e relativamente ao seu destino escolar”* (Jodelet, 1989 : 379).

É neste sentido que, tendencialmente, as diferenças sociais têm efectivamente efeito sobre a maneira como o professor apreende e explica os problemas dos alunos. Inserem-se neste caso o sucesso/ insucesso dos alunos, bem como todo um conjunto de expectativas de alguma forma pessimistas relativamente aos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, em detrimento dos alunos oriundos de meios mais favorecidos. Podemos questionar-nos sobre os factores que influenciam as representações professor-aluno. Há sobretudo *“três tipos de factores: o papel profissional, as ideologias de referência e o sexo”* (Gilly, 1990: 483).

Assim, o facto de haver professores mais ou menos especializados, o facto de os professores estarem marcados por determinadas ideologias, sejam elas sindicais, políticas ou outras e também o sexo, quer de professores, quer de alunos, podem influenciar a forma de apreender os alunos por parte dos professores.

Como procuramos mostrar, as representações sociais afectam a forma de apreender alunos e professores e nelas alicerçam-se os seus comportamentos e atitudes. Ana Benavente (1990: 92), no seu estudo relativo ao Ensino Primário em Portugal, refere que *“a representação que as professoras têm da sua profissão, da instituição em que trabalham e dos alunos influenciará o modo de viver a profissão, influenciará as suas práticas em relação aos alunos”*. Numa época de profundas mudanças e a todos os níveis *“A antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem sido substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno; a imagem da escola*

como ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território conflagrado; a imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para a vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático, portador de todos os vícios e de nenhuma virtude. Os extremos dessas representações não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente” (Gomes, 2005: 7,8). Em suma, as representações, quer de alunos, quer de professores, construídas no percurso de vida de cada um, articulam entre si, elementos pessoais, sociais e institucionais e é nesse sentido que se pode e deve compreender o impacto e a influência das explicações no contexto real da sala de aula. Salientámos os alunos e professores, ambos integrados na mesma instituição, onde as representações estão intimamente ligadas ao papel desempenhado por cada um. O professor, mais ligado ao seu papel profissional com reflexo maior no campo da instrução. O aluno liga-se a um conjunto de necessidades, para as quais espera que os professores ajudem a satisfazê-las – é o domínio cognitivo e sócio - afectivo.

2. O recurso às explicações no contexto socioeducativo actual.

Numa altura em que é notório o crescimento em massa da população escolar e onde se sente a escassez de recursos, a sociedade portuguesa move-se no sentido de responder à necessidade de maior desenvolvimento nacional, regional e local. Este desafio ao desenvolvimento resulta, por um lado, do desequilíbrio existente entre Portugal e os países da Comunidade Europeia em que se integra, obrigando a uma capacidade de resposta acrescida face à competitividade económica dos mercados exteriores e, por outro lado, do acentuado desequilíbrio, em termos de desenvolvimento económico e social, entre zonas do país (rural-urbana, litoral-interior) exigindo a sua correcção através do desenvolvimento regional, no sentido de diminuir o fosso actualmente existente entre regiões, nomeadamente mediante a criação de alguns centros regionais de desenvolvimento integrado.

A actualidade mostra-nos que a política educativa reflecte um mundo que se move ao ritmo das alterações económicas, dos princípios axiológicos e das preocupações sociais. Assim se caminha da escola elitista à escola de massas, do filtro social e cultural ao

princípio da igualdade de oportunidades, da exclusão à inclusão. Assim se compreende a importância da criação de intercâmbios educacionais e culturais que forme jovens para um mundo e não já para um país, um sistema de educação que se torne um lugar por excelência para a afirmação da cidadania numa sociedade comunicacional onde a educação faz a diferença, porque no futuro a diferença é o conhecimento. Como referia Savater (1997: 85) “*Ser homem ou mulher no mundo moderno não é coisa fácil, ninguém pode viajar sem bagagem!*”.

Adquirir formação, educação e conhecimento torna-se a mais-valia essencial à integração ao progresso social e ao sucesso e realização pessoal.

No conjunto de estratégias desenvolvidas pelas famílias para alcançar vantagens na competição em torno de bens educativos, o recurso a “explicações” tem assumindo um peso crescente nos orçamentos domésticos, investimento que, se pode constituir como mais um factor de desigualdade no acesso à Educação e em última análise aos lugares cimeiros de uma sociedade onde as vagas são cada vez mais escassas: “*A crescente hierarquização social dos diferentes itinerários [...] mais estudos para todos não quer dizer os mesmos estudos para todos*” (Duru-Bellat, citado por Vírginio Sá e Fátima Antunes, 2006: 21,20). A educação, sobretudo nas suas fileiras mais apetecidas, tem um acesso desigual que parece penalizar sobretudo os grupos que já sofrem de outras desvantagens.

O tema das “Explicações”, até há bem pouco tempo esquecido ou propositadamente afastado das reflexões em educação, saltou nos dois últimos anos para as páginas da comunicação social. Investigadores, académicos e responsáveis pelas diferentes políticas educativas não lhe têm dedicado a atenção que merece. Assim, não surpreende que as explicações sejam apresentadas, nos primeiros estudos realizados em Portugal, como “*uma actividade na sombra*” (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2003). À projecção desta realidade para os olhos do cidadão comum não é alheia a investigação integrada no projecto intitulado “*Xplika – O mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos*” estudo realizado por uma equipa de investigação da Universidade de Aveiro, Jorge Adelino Costa, Alexandre Ventura e António Neto-Mendes, no âmbito de um Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010.

Não sendo um fenómeno novo, ao longo dos últimos anos tem sofrido alterações profundas em termos quantitativos, qualitativos e organizacionais.

Os diferentes governos portugueses têm desenvolvido políticas tendo no seu horizonte a intenção de promover a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades das crianças e jovens. No entanto, o certo é que num contexto social marcado pela procura de sucesso, que se traduz na obtenção de notas que permitam ingressar no Ensino Superior e conquistar o estatuto que este confere, estes mesmos governos parecem fechar os olhos ao crescimento do “mercado” das explicações alimentado por jovens com o firme propósito de alcançar o sucesso enquanto valor social por excelência.

As explicações são um trabalho paralelo ao trabalho escolar que reflectem a preocupação crescente em responder às novas exigências sociais: *“São práticas que correspondem a um serviço privado e remunerado, exercidas geralmente por professores fora da escola, visando a melhoria do desempenho académico. Este fenómeno tem-se desenvolvido de uma forma extraordinária desde a década de 80 do século XX em praticamente todo o mundo, parecendo estar relacionado quer com a massificação do ensino, quer com o reforço das políticas educativas de cunho neoliberal e/ou conservador, orientadas no sentido do chamado mercado da educação”* (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2003: 56).

A organização do sistema educativo e as suas relações com o sistema social e económico contemporâneo não são alheias ao aumento substancial da procura de “explicações” que *“constituem-se crescentemente como um mercado sofisticado”* (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008: 47). De acordo com os investigadores, a selectividade escolar, associada a uma forte competição pelos diplomas mais valorizados, esteve na origem do desenvolvimento, em todo o mundo, de empresas dedicadas ao negócio das explicações e apoios pedagógicos. Entre os vários exemplos, o estudo cita o caso da multinacional “Academia”, de origem francesa, uma rede de 63 franchisados, com uma facturação de 68 milhões de euros e com cotação na bolsa de Paris desde Abril de 2000: *“As explicações constituem hoje uma actividade social relevante, estando longe de ser um fenómeno simples e linear”* (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008: 46).

O elevado número de professores desempregados, a importância atribuída às notas escolares e a existência de exames de acesso ao Ensino Superior poderão constituir motivos de interesse para a entrada em Portugal de grandes empresas multinacionais dedicadas ao apoio pedagógico, com serviços altamente especializados que sem destituir

(ainda) a figura do “explicador doméstico,”referenciado por Silveirinha e Costa (2007), tornam-se fortes concorrentes ao *“possuírem os maiores recursos, a maior capacidade para chegar aos pais e às crianças, e a escala adequada para absorver a imprevisibilidade deste tipo de mercado”* (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008: 57).

A procura de explicações por parte dos pais é uma realidade. De facto, eles compreendem cada vez mais a função de selecção da escola e os juízos de valor que são feitos quando os seus filhos são colocados em grupos de apoio pedagógico acrescido. Por outro lado, o modo de validação (notas, exames) privilegia e desenvolve as práticas individualistas e a competição, e deixa pouco lugar à colaboração, à solidariedade, ao sentido do esforço colectivo. Sente-se por parte das famílias a necessidade de preparar os seus filhos para a competição, para o mercado, para a sociedade e constata-se que a escola, só por si, parece não responder a este anseio.

“As Explicações no 12.º ano – contributos para o conhecimento de uma actividade na Sombra”, trabalho de investigação realizado por Costa, Ventura e Neto-Mendes em 2003, refere que mais de 60% dos estudantes do 12.º ano recorrem ao mercado das explicações, tendo dez ou mais horas de estudo por semana. Para as famílias, trata-se de um apoio pedagógico que representa um esforço económico entre os 200 e os 250 euros mensais. O princípio da equidade no acesso à educação é um dos valores que o estudo põe em causa uma vez que este encargo financeiro coloca em cima da mesa a desigualdade de oportunidades que a frequência de explicações pode acarretar, já que nem todos os alunos/famílias podem suportar os seus custos. Ao contrário do que acontecia há alguns anos, não são apenas os alunos mais fracos que recorrem ao apoio pedagógico fora da escola. O trabalho de investigação referido alerta para o facto de mesmo os bons alunos precisarem de explicações, porque 18 valores pode não chegar para garantir o acesso a cursos de grande peso social, como Medicina ou Arquitectura. O aumento da procura de explicações é também justificado pela nova realidade social das famílias. Hoje os pais, com maiores exigências laborais e menos tempo livre, não têm a mesma disponibilidade para acompanhar os filhos. Costa, Ventura e Neto-Mendes (2003), concluem, neste seu estudo, que as escolas que tinham uma percentagem mais elevada de pais diplomados registavam uma frequência superior de explicações.

Na sequência do trabalho desenvolvido pelo projecto de investigação *“Xplika – O mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos,”* os autores

concluíram que existem em Portugal algumas condições particulares para o desenvolvimento do fenómeno das explicações nomeadamente: a existência de *numerus clausus*, a média elevada de acesso a alguns cursos particularmente apetecíveis e a existência de um número elevado de licenciados desempregados, profissionalizados em ensino, que não vêem a curto prazo possibilidade de entrada como docentes no sistema educativo e estão assim disponíveis para ser “explicador(a)”.

Conceição Neto (2006), acerca das razões que motivam os pais dos alunos a procurarem explicações, a autora refere que os pais dos alunos do ensino secundário apontaram como principal razão a obtenção de notas para garantir a entrada no Ensino Superior. Refere ainda que, no Ensino Secundário, a percentagem de procura de explicações era superior à que foi observada em relação ao 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, sendo a procura destes serviços mais acentuada no 12º ano de escolaridade e na área curricular de Ciências e Tecnologias.

Num estudo desenvolvido num concelho do Norte de Portugal (convencionalmente designado *Vila Formosa*), abarcando as escolas com oferta de Ensino Secundário, Virgínio Sá e Fátima Antunes (2007) referem que o recurso a “explicações” deixa de ser uma prática apenas mobilizada pelas famílias quando os filhos correm o risco de perder o ano escolar, para se transformar numa prática recorrente para se garantir o acesso às fileiras escolares mais ambicionadas.

Paralelamente a toda a “estrutura formal” assiste-se a uma crescente procura de recursos que aumentem significativa as potencialidades de aquisição de conhecimentos com vista à obtenção de melhores qualificações que garantam o sucesso – e consequentemente facilitem a integração e sobrevivência numa sociedade cada vez mais competitiva.

Um olhar atento sobre a divulgação dos rankings no nosso país e o impacto/influência que estes têm e pretendem exercer sobre os consumidores dessa informação, facilmente constata a visão competitiva da escola de “objectivos mercantilistas” que aposta na competição enquanto meio de melhorar a qualidade e a eficácia. A competição na escola desenvolve anti-valores e impede os jovens de fomentar ideais e hábitos de solidariedade e co-responsabilização. É certo que a escola deve preparar para a vida, e a vida é competição desde o alvorecer da humanidade. Mas, é necessário que se coloque a questão, se a escola deve preparar para dar continuidade, (no sentido de

reproduzir a realidade social) ou deve preparar para a mudança, para a alteração de práticas e realidades existentes.

Constatamos que a educação elitista tradicional foi sujeita a um esforço democratizador, muito embora, muitas vezes, a escola se converta no único caminho para alcançar a elite. Utilizando a expressão de Bourdieu (1993) “*o sucesso tem o efeito de consagração e o fracasso um efeito de condenação sem apelo*”. E é essencialmente na luta contra a “condenação” que se ouvem as razões dos pais que procuram fora da escola o apoio para a “ascensão social” que o marketing dos rankings continua a fomentar: “*Na lista das 10 melhores escolas de 2008, não consta nenhuma escola pública. Estes resultados mostram uma coisa: o estatuto social, cultural e económico dos alunos continua a ser o factor primordial no sucesso escolar. Os alunos destas 10 escolas são, quase todos, oriundos de meios familiares altamente favorecidos. Muitos complementam as aulas no colégio com explicações particulares.*”¹

3. Aprender na escola e fora da escola – o jogo de poderes.

O “optimismo escolar,” enquanto princípio de confiança absoluto no poder educativo das Instituições escolares, deu lugar à consciencialização progressiva de que a educação é mais do que um produto das escolas; o que não significa a aposta na “descolarização” defendida na história pelos profetas do pessimismo escolar, é antes, o caminhar para uma atitude de crescente realismo escolar onde a escola é vista como um dos meios privilegiados da socialização e formação, mas, está longe de ser o único e de se bastar a si própria (Garrido, 1995).

Hoje, muito mais que ontem, um grande número de saberes não é adquirido na escola e sim por intermédio de suportes cada vez mais diversificados (lembremo-nos, por exemplo, da quantidade de informações difundida pelos mass média e internet), que sem porem em causa a necessidade e a especificidade da escola, contestam o seu monopólio no domínio da aprendizagem e oferecem-nos um manancial de instrumentos, que vêm incutir novas motivações para aprender, novas necessidades do conhecimento, num espírito de abertura à curiosidade e à descoberta.

¹ <http://www.profblog.org/2008/10/ranking-dn-as-10-melhores-escolas-de.html>; consultado em Julho de 2009.

Estas indicações só por si são o mote para que os professores pensem e questionem a sua função, e olhem para o currículo não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme mas antes como um texto aberto a que é preciso dar significado e sentido em função das necessidades e desafios que o “ensino paralelo” e o contexto da escola e de cada turma coloca.

“Ensinar, ou seja fazer com que alguém aprenda – tem sido muito largamente preterido em favor de “dar matérias” [...] deixando esquecido [...] o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar. [...]”(Roldão, 2003: 17).

Estamos perante um currículo voltado para a construção de competências, onde o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projecta.

Note-se que a escola como organização ganha uma energia renovada, espera-se uma maior eficácia e a derrocada das paredes que cerceiam a criatividade, esperam-se novas práticas educativas num horizonte que as novas tecnologias vêm desvendar. Hoje é sobejamente conhecida a existência de meios que actualmente constituem alternativas, face aos tradicionais.

Segundo Roldão (1999 b: 14), corre-se o risco de avançarmos *“para a crescente criação de duas escolas dentro da escola – uma interessante, inovadora e actualizada, que se desenvolve fora do campo das aprendizagens curriculares [...], e que não investe na aprendizagem de qualidade para todos, e outra – a escola das aprendizagens formais – tida como persistentemente desmotivadora, aborrecida e imune à necessária mudança e renovação”*. Esta situação acaba por provocar a própria exclusão dos alunos ou transformá-los naquilo que a autora, citando o ex-ministro da Educação, Marçal Grilo, refere como os *“futuros descamisados da informação”*.

Nas sociedades contemporâneas que conhecemos, marcadas pela crescente importância da instituição escolar e, ao mesmo tempo, pela fortíssima concorrência que a ela fazem as várias instâncias de educação não escolar, a intervenção organizada dos actores, e nomeadamente dos professores, sobre o processo educativo, necessita crucialmente da reflexão filosófica (Silva, 1993). Alguns pedagogos, nomeadamente, Demerval Saviani, fazem ouvir a sua crítica à pedagogia do “aprender a aprender” defendida no Relatório Jacques Delors nas Nações Unidas sobre educação para o século

XXI, é uma pedagogia que tem origem na escola nova, no construtivismo de Piaget: “*A ideia é que todo o ambiente é educativo – aprende-se em diferentes lugares, em diferentes circunstâncias e ... também na escola!*” (Saviani, 2008: 23). Há um claro apelo destes pedagogos ao professor para que assuma como tarefa principal a de ensinar os alunos, trazendo a escola para o lugar central onde se realiza a aprendizagem.

Precisamos de dispor de conhecimentos cientificamente construídos e validados e de saber usar métodos e técnicas pedagógicas produtivas – como precisamos também, e com igual importância, de pensar sobre os valores, os princípios e as finalidades da educação.

A leitura crítica da literatura sobre a organização escolar alerta para a decadência da escola enquanto estrutura verticalmente hierarquizada e fechada sobre si, e aponta para uma escola que, fazendo uso da sua autonomia, possa organiza-se de forma sistémica e integrada, intra-escola e escola-meio de forma a permitir identificar um conjunto de falhas a colmatar e um número adequado de professores que a partir do meio cultural, social e económico em que a escola se insere permitam uma efectiva orientação dos projectos dos alunos, promovendo um acto curricular que seja um processo de acção e não um processo formal, existente nos dossiers, e fragmentado em programas e manuais. As novas mudanças curriculares apontadas pelo decreto-lei 74/2004 requerem que o professor se relacione de outro modo com o currículo. O professor já não pode ser apenas transmissor de conhecimentos porque sabe de antemão que o acesso ao conhecimento é multifacetado. Vivendo nós na sociedade da informação, “*os saberes e a informação, outrora em larga medida encapsulados nos saberes escolares, são hoje infinitamente mais vastos, mutáveis e acessíveis por múltiplas vias*” (Roldão, 1999 b: 16). A escola não se pode limitar a ensinar, a escola tem de saber apreender com o meio envolvente, e o professor tem que estar consciente de que as sociedades actuais requerem cada vez mais uma melhoria do nível de educação dos seus cidadãos, quer pela competição económica, quer pela qualidade e melhoria da vida social.

A importância que quer as ciências quer a tecnologia têm nos dias de hoje, aliada aos seus acelerados ritmos de desenvolvimento, a capacidade de adaptação que nos é exigida, exige “*indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação e uma capacidade de aprender ao longo da vida*” (DEB, 2001: 129) a fim de que o país possa contar com uma população com

conhecimentos, capacidades de compreensão e competências suficientes para o efectivo progresso do país. Compete à escola ajudar os alunos a adquirir a capacidade de seleccionar o conhecimento essencial e de o aplicar a novas situações. A necessidade de educar para a cidadania adiciona-se à importância de educar com vista à aquisição de uma literacia científica (Santos, 1994). Diversos estudos que têm como finalidade avaliar os sistemas educativos relativamente ao desempenho dos alunos, como, por exemplo, o programa PISA promovido pela OCDE, deixaram claro que existe uma preocupação latente pela falta de interesse, e mesmo desmotivação, para o estudo das Ciências e pelo consequente insucesso escolar nesta área (PISA, 2003). Particularizando para o caso de Portugal, vários indicadores (ME, 2007 e MSS, 2004) sugerem que o ensino da Ciência atravessa um momento delicado:

- Os resultados obtidos nos exames nacionais das disciplinas científicas de Física e Matemática são, em média, bastante fracos;
- Os dados mais recentes relativos ao abandono escolar mostram que há ainda muitos alunos a abandonarem a Escola prematuramente, inclusive no Ensino Básico;
- Os níveis de literacia matemática e científica dos alunos portugueses são também baixos.

Na opinião de Cruz e Valente (1993), o ritmo sem precedentes da inovação científica e tecnológica, desde os meados do século XX, tem colocado sérias exigências ao ensino das ciências, uma vez que a qualidade deste ensino, desde os primeiros anos da escola primária, afecta o modo como os cidadãos compreendem o seu mundo cada vez mais complexo e o modo como vivem a mudança. Por outro lado, tendo em conta que, nas sociedades modernas, é cada vez mais central e crucial para uma acção efectiva e concertada a capacidade de reflectir de modo crítico, de acordo com Bond (1985), é importante uma abordagem de ensino orientado para o inquirir, ou seja capaz de desenvolver nos alunos essa destreza vital. Ora, de acordo com os resultados referidos este objectivo está longe de ser cumprido. Na verdade, é papel da escola assegurar que todos os alunos possam ser capazes de usar os conhecimentos científicos e as capacidades de pensamento na tomada de decisões relacionadas com o dia-a-dia pessoal e social e que compreendam as implicações que a Ciência e a Tecnologia têm na sociedade e a influência que esta exerce sobre as primeiras (Cachapuz, Praia e Jorge, 2002).

Para que tal aconteça, os alunos devem ser envolvidos em “*situações de*

aprendizagem centradas na resolução de problemas” que promovam o “*pensamento de forma criativa e crítica*” (DEB, 2004: 133).

A importância da escola na formação dos indivíduos e ao mesmo tempo a insatisfação constrangedora ligada ao insucesso educativo da instituição-escola levam à procura de apoio educativo fora da escola, à imagem da “velha mestra” que repetia à tarde o que o professor ensinava de manhã.

O crescimento do recurso às explicações mais ou menos institucionalizadas indicam-nos que a escola só por si parece não cumprir aquela que deveria ser a sua finalidade essencial. O horário do aluno amplia-se, por vezes, com o “*bloco de explicações*” a que se convencionou chamar, de forma pedagogicamente correcta, “aulas de apoio”, que necessariamente criará injustiças, quer por não se poder explicar todas as disciplinas, quer por não responder às necessidades diversificadas do grupo-turma.

É necessário porventura, um olhar crítico sobre as finalidades da escola e da educação escolar, quiçá reforçar o poder da escola e também dos próprios professores face ao contexto real da turma, face às situações, de modo a encontrarem e decidirem modos de trabalhar comuns, áreas a que vão dar prioridade, metodologias, referenciais de acção, para resolverem os problemas dos alunos que não aprendem no sistema implementado, mas também aqueles a quem a organização e estrutura de acesso ao ensino superior, projecta para o recurso paralelo das tradicionais explicações.

Igualdade de oportunidades e sucesso, mais do que conceitos e linhas orientadoras das políticas educativas actuais, devem ser objecto de clarificação, nomeadamente daquilo que lhes está subjacente, daquilo que implicam, das mudanças necessárias para a sua obtenção. Cabendo à escola um importante papel de socialização, instrução, educação e formação de uma sociedade democrática, exige-se uma transformação para a sua melhoria cada vez mais visível, a fim de poder assegurar uma formação de base para todos os alunos. É bem evidente que a escola não pode resolver as desigualdades sociais existentes, pode, contudo, contribuir para as minorar, tendo em consideração as diferenças iniciais e tentar compensá-las através de estratégias diferenciadas, que possam levar os alunos a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências. À heterogeneidade deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológica, para que, diversificando se conseguia combater a desigualdade (Formosinho, 1992). No entanto, a realidade actual, parece mostra-nos que a escola perpetua muitas vezes essa desigualdade,

servindo a realidade social em que se insere e, apostando numa educação e formação mais de carácter científico e tecnológico imposta por uma mentalidade economicista e pragmatista em que tudo se joga numa dialéctica, por vezes desumanizada, de poder, de competitividade e concorrência onde se aliam “a formação escolar” e “extra-escolar” e se ignoram, muitas vezes, os princípios éticos, desde que seja para subir ou ultrapassar os outros, numa corrida aos lugares mais apetecíveis do ranking social.

A natureza e a intensidade de investimento na vida escolar dos filhos varia de acordo com o grupo social a que o aluno pertence, assim como, de acordo com o sucesso social e grau de ensino dos seus membros (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008).

Este investimento na vida académica dos filhos visa também a obtenção de um título escolar, ou seja, a ideia de retorno, não apenas em relação ao mercado de trabalho, mas também em relação às instituições sociais em geral. Deste modo, Bourdieu afirma que *“O retorno alcançado com títulos escolares depende, parcialmente, da posse de recursos económicos e sociais passíveis de serem mobilizados para potencializar o valor dos títulos”* (1993: 44). A obtenção desses títulos corresponde, muitas vezes, às expectativas criadas pela família quanto ao futuro dos membros de uma determinada classe social. Trata-se, portanto, de grupos sociais que depositam maiores esperanças na escolarização dos seus filhos.

Neste contexto, torna-se uma tarefa *Homérica* a vivência de uma educação de base humanista e igualitária, alicerçada nos princípios éticos basilares da entreatajuda, da partilha e da disponibilidade, quando a realidade social em que a escola se insere é pautada pela desigualdade económica e sócio-cultural que torna o acesso ao conhecimento, na escola e fora dela, uma luta desigual.

4. A alteração de práticas pedagógicas e a redefinição de estratégias.

Uma reflexão sobre a escola, enquanto lugar de aprendizagem, deve articular-se com o sistema de poderes que a constitui e sobredetermina a incidência de qualquer acto pedagógico nas suas orientações e limitações. Neste sentido, a escola continua a ser, em termos de princípio e funcionamento manifesto, esse lugar de aprendizagem onde os conhecimentos e os comportamentos, objectos de transmissão pedagógica, são idealmente

definidos, transmissíveis e integráveis, de uma forma idêntica para todos. A pedagogia escolar é, sobretudo, uma cultura do colectivo e do idêntico e é por isso que o espaço, que deixa à singularidade de todo o desenvolvimento individual, se reduz aos termos do insucesso e do sucesso escolar.

O professor vivencia na escola as “*dimensões aparentemente inconciliáveis do individualismo e do trabalho colaborativo*” (Mendes, 1999). A forma como a escola está organizada, o isolamento da sala de aula, parece contraditória com o apelo à colegialidade em múltiplos contextos da acção educativa.

O ensino é por disciplinas. Sublinhemos simplesmente que quem aprende encontra-se na presença de um saber disperso, dividido em fatias, e que deve por esforço próprio proceder à integração do conjunto na totalidade da sua experiência escolar. Tarefa difícil e que leva muitos jovens à rejeição escolar e muitos pais à procura do apoio extra-escolar (entenda-se explicações) no sentido de encontrar soluções perante uma escola considerada desinteressante não somente pelo que ela ensina mas sobretudo pela maneira como o faz. A realidade referida não esgota, nem justifica per si a procura de explicações: “*parece-nos plausível admitir que o desenvolvimento dos modernos sistemas educativos e a consolidação da “gramática da escola” [...], nomeadamente a centralidade conquistada quer pela pedagogia colectiva [...] quer pelos exames, criaram o ambiente propício para o aparecimento de respostas “alternativas” através das explicações.*” (Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008: 35).

Muitos dos professores com quem falamos durante este estudo, são da opinião que as escolas deviam ser dotadas de espaços para estudo acompanhado, mais capazes de responder às solicitações dos alunos. Mas quando isso acontece, referem, não passam, muitas vezes, de uma mera continuação da sala de aula, onde os métodos e os vícios de aprendizagem continuam a ser os mesmos.

Perante as novas realidades emergentes urge repensar práticas conducentes à integração, desenvolvimento e progresso educacional dos alunos a fim de respondermos aos seus anseios pessoais e sociais.

Como refere Savater (1997: 89) “*o primordial é abrir o apetite cognoscitivo do aluno, não angustiá-lo, nem impressioná-lo.*” Por vezes, se estivermos dispostos a perder um pouco mais de tempo ganharemos porventura a motivação e atenção dos alunos no interior da sala de aula.

Por outro lado, o reconhecimento da pluralidade das formas de sucesso, poderia fazer da escola não um lugar de estigmatização para os mais desfavorecidos socialmente, mas um lugar onde todos poderiam encontrar a sua forma própria de sucesso.

O papel do professor é considerado determinante em todo o processo de ensino/aprendizagem que se desenrola dentro da sala de aula, cabe-lhe a ele gerir os conflitos internos, *“interpretar o sentir e a vontade dos alunos na identificação dos seus projectos pessoais, equilibrando a força das expectativas do aluno com o conhecimento rigoroso da realidade contextual em que ele irá ser desenvolvido”* (DGIDC, 2006).

As actividades regulares desenvolvidas na sala de aula são organizadas de acordo com os objectivos oficiais do ensino, mas estão dependentes de opções pedagógicas do professor. A nossa experiência profissional confirma precisamente a diversidade de práticas dos professores que implicam diferentes modos de organizar e viver o tempo escolar: *“A relação desenvolvida na turma entre os alunos e o seu professor tem efeitos específicos sobre as suas aquisições”* (Felouzis, 2000: 156).

Apesar de cada sala de aula ter uma cultura interna própria, os professores vivem semelhantes limitações e condicionamentos; assim há diferenças, mas também pontos comuns entre as turmas. O professor perante um grupo/turma onde nem todos os alunos se encontram no mesmo nível de partida, e onde esta diferença se acentua com o acesso às explicações, ou com a “sorte” por parte de alguns de ter um pai/professor que, mesmo fora da escola, orienta e reforça a aprendizagem escolar, tem a seu cargo a gestão de um clima de sala de aula onde as necessidades são diversas, os ritmos de aprendizagem diferentes e as motivações e expectativas distintas.

Um grupo de deputados do Parlamento Britânico divulgou um relatório, onde se conclui que o ensino demasiado direccionado para os exames e os testes escritos deixa os alunos mal preparados para o mundo do trabalho – “Schools' testing regime 'leaves pupils unprepared for work.”²

O relatório conclui, ainda, que uma ênfase inapropriada nos testes e nos exames impede os alunos de terem acesso a uma educação equilibrada. Ensinar para os testes e para os exames faz com que o currículo se torne demasiado estreito, impedindo os alunos de adquirirem outras competências necessárias ao mundo do trabalho.

² In. <http://www.independent.co.uk/new/>, consultado em Setembro de 2009.

Há muito tempo que se alerta para este facto. Ensinar para os exames e para os testes impede os alunos de desenvolverem competências importantes: criatividade, espírito crítico, capacidade de pesquisa, espírito de colaboração e gosto pelo trabalho em equipa. No entanto, a ênfase que alguns países têm colocado nos exames nacionais, incluindo Portugal, tem vindo a condicionar e a limitar a escolha dos métodos de ensino. O professor, em função dos seus critérios, situação e interesses interpreta o currículo e o programa, podendo muitas vezes assumir uma de duas formas possíveis: cumprir o que está prescrito (cumprir o programa, ou mais, seguir o manual) ou pensar como um profissional que se vincula às necessidades e características dos seus alunos, gerindo o currículo (ou o programa) atendendo à especificidade e diferenças na sua sala de aula, mas não esquecendo que estes alunos vão muitas vezes ser sujeitos a uma avaliação externa com base no currículo decretado, institucionalizado como referencial.

Ser professor é ser capaz de gerir responsabilmente a sua própria actuação em situações educativas. É também esta a opinião de Nóvoa (1991: 524) quando afirma que *“hoje em dia, o problema de autonomia profissional não deve ser analisado prioritariamente sob o prisma do vínculo contratual ou da relação com os clientes (...) mas antes na perspectiva de uma capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática”*.

Atender à diversidade de públicos, para procurar ser equitativamente mais justo e profissional eficaz, resulta necessariamente na diferenciação de práticas e modos de actuação por parte dos mesmos: *“Um professor capaz de ajudar os seus alunos em relação à crise e à dinâmica de mudança precisa, enfim, de uma formação equilibrada, da qual tanto fazem parte os conteúdos específicos como uma sólida cultura e uma adequada preparação metodológica”* (Pardal, 1993: 36). No entanto, a realidade organizacional das escolas e as formas de avaliação do sistema escolar não se compadecem com as mudanças e a redefinição de estratégias necessárias.

Os professores são pressionados a privilegiarem as actividades de memorização e o ensino rotineiro, em vez de acentuarem a realização de tarefas criativas e colaborativas. *“O que é dramático”*, alerta Ramos do Ó, *“é que o Estado confunde a relação ensino-aprendizagem com a mera reprodução de conteúdos nos exames”*, que não certificam o que os alunos verdadeiramente sabem ou são capazes de fazer, mas apenas *“a sua*

capacidade de papagueamento da matéria".³ Entre o objectivo de todos escolarizar e a pressão das comparações de resultados a nível internacional, lamenta-se que a qualidade do ensino seja medida apenas pelas estatísticas.

Por outro lado, é com base no argumento, aparentemente contraditório, de que a escola não prepara os alunos para os exames que se assiste a uma corrida às explicações: "*A existência de exames, nomeadamente os de âmbito nacional, é uma das causas principais que motiva a procura de explicações,*" como referem Costa, Ventura e Neto-Mendes (2008: 87). O estudo desta temática leva os autores a problematizar os *rankings* de escolas, nomeadamente a alavanca para o sucesso que as explicações podem constituir ao preparar os alunos para os exames nacionais, os quais vão determinar a posição mais destacada ou mais "envergonhada" que as escolas ocupam na lista que os meios de comunicação social têm construído desde 2001.

O sintoma do insucesso gera mal-estar e leva, por vezes, pais e alunos a procurar remédios para o "mal" cultivando a terra prometida das explicações, detentora de um saber e de uma eficácia para colmatar as "brechas" do ensino ministrado na escola: "*A eficácia das explicações no rendimento académico dos alunos parece residir no facto de se tratar de um apoio mais individualizado, que ocorre num bom clima de trabalho, onde as dúvidas são esclarecidas, e a diversidade de situações utilizadas favorece a aprendizagem.*" (Silveirinha, 2007: 244).

O aumento do desemprego e as dificuldades crescentes dos jovens para ingressarem nos cursos superiores e se inserirem na vida activa contribuíram para fazer do êxito escolar dos filhos o cerne das preocupações dos pais. Neste sentido, tudo o que parece susceptível de maximizar as oportunidades dos filhos obterem melhores resultados na escola merece a atenção e a concordância dos pais, facto a que não é alheio o acréscimo de procura das explicações. "*Nas décadas mais recentes, as explicações têm aumentado enormemente e tornaram-se um fenómeno de grande importância em praticamente todas as regiões do mundo*" (Bray Mark, 2008: 20). Entrando em contradição com esta realidade a ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, considerou que é "terceiro-mundista" a prática de recorrer a explicações para passar de ano ou conseguir ter positivas, referindo que é costume em países "*em que a escola pública é desqualificada ou desvalorizada, como na América Latina onde a escola é de má qualidade, as famílias de classe média/alta é que*

³ Declarações à Lusa, no dia 09/09/2008

põem os filhos na explicação. Não é o caso da Europa, onde o sistema educativo é muito forte."⁴ A este propósito, salientou as novas estratégias a adoptar para que as famílias dependam menos das explicações: *"se os alunos tiverem um acompanhamento dos professores dentro da escola que vá para além da sala de aula, as famílias dependerão menos das explicações [...]. É preciso trazer a explicação para dentro da escola e contrariar a necessidade de explicação lá fora, é isso que visam medidas como o Plano Nacional de Leitura ou as aulas de recuperação ou substituição".*⁵

O chefe do Governo português ficou a saber que a política nacional de combate ao insucesso escolar na Finlândia (tanta vezes referida como modelo a adoptar) começou a ser concretizada na década de 70 e que na Escola Básica de Ressu há sempre um professor na sala de aula unicamente dedicado a ajudar os alunos que revelarem dificuldades na aprendizagem de uma determinada matéria. O primeiro-ministro quis saber se estes alunos são ajudados com aulas extra, mas os responsáveis da escola fizeram saber que esse tempo lectivo suplementar era considerado desnecessário: *"Numa sala de aula, há sempre mais do que um professor. Logo que um aluno revela uma dificuldade, um dos professores da sala assiste-o".*⁶

Para cumprir todas as tarefas que, hoje em dia, são suas, a escola parece precisar que amplas fracções de pais tenham, cada vez mais, um comportamento de "pais muletas", isto é, pais nos quais a escola pode amparar-se, para colmatar as falhas do sistema nas estratégias de transmissão de conteúdos e na aquisição e "treino" de competências para singrar com excelência na prova final: *"Não por acaso, os meios editoriais costumam designar o mercado paraescolar como o mercado da angústia. A angústia de pais que receiam o fracasso escolar de seus filhos. Fracasso escolar que alguns, em contrapartida, preferem muito mais imputar às falhas da educação parental de parte dos alunos a vê-lo prioritariamente como o fracasso sintomático de um sistema escolar em crise"* (Coridian, 2003: 84). Actualmente, a constatação de uma ausência de motivação para determinadas aprendizagens, por parte dos alunos, completada pela constatação das dificuldades escolares encontradas por muitos deles, das dificuldades de obtenção das médias exigidas

⁴ Declarações à LUSA no dia 21/09/2008 LUSA.

⁵ Declarações à LUSA no dia 21/09/2008 LUSA.

⁶ <http://www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php?id=654211>, consultado em Julho de 2009.

para ingresso nos cursos socialmente mais valorativos, e, ainda, pelo conhecimento das incertezas de quase todos quanto ao seu futuro, reforça a necessidade do recurso à “aprendizagem paralela” que se apresenta como uma solução prometedora.

5. Explicações – influências na sala de aula ao nível de atitudes e comportamentos do professor/aluno/turma

De acordo com Bray & Silova (2006: 34,35), citado por Neto-Mendes e Azevedo (2007) *as explicações afectam consideravelmente a dinâmica de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. Estes autores afirmam que as explicações podem ser consideradas benéficas quando auxiliam os alunos a compreender e a apreciar as suas aulas na escola; no entanto, de acordo com alguns estudos, as explicações podem também ter um efeito negativo na sala de aula, pois podem, por exemplo, causar uma diminuição de motivação dos alunos em relação às aulas.*”

Ao longo das últimas décadas, investigações realizadas por diversos psicólogos têm verificado que a realização escolar se deve mais às características motivacionais dos alunos do que propriamente ao seu quociente de inteligência. Segundo Stenberg (2005) os construtos motivacionais assumem um papel crucial quando tentamos compreender e explicar os determinantes da realização escolar e o desempenho dos alunos.

Ora, diversos estudos realizados no contexto escolar verificam que as expectativas de eficácia pessoal dos alunos se formam a partir das percepções de competência pessoal (auto-conceito), das características específicas da situação de realização, mas também das causas a que os alunos atribuem os seus sucessos e os seus fracassos, e do modo como classificam essas causas em dimensões (Schunk, 1991; Weiner, 1986 *in* Pajares, 1996). O tipo de atribuições constitui uma das vias para os alunos estimarem a sua eficácia num determinado domínio e para formarem expectativas de sucesso para a sua realização nesse domínio: “*A relação desenvolvida na turma entre os alunos e o seu professor tem efeitos específicos sobre as suas aquisições*”(Felouzis, 2000: 156).

Numa mentalidade economicista e pragmatista em que tudo se joga numa dialéctica, por vezes desumanizada, de poder, de competitividade e concorrência, com recurso por vezes, a malabarismos à margem de qualquer sentido ético onde tudo é válido desde que seja para subir e atingir o sucesso, torna-se necessário equacionar todo o

processo educativo, e (re) avaliar as relações estabelecidas dentro da sala de aula para que estas relações possam contribuir para o processo de formação pessoal e social dos alunos, onde cada um, tenha ocasião de construir as suas relações interpessoais, construindo-se cívica, moral, social e humanamente, construindo-se afinal como pessoa e cidadão em consonância com as grandes finalidades consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Numa dinâmica própria e no contexto específico da sala de aula estabelecem-se relações de poder (Autoridade - na definição Weberiana de Poder) que põem em destaque o conflito e as resistências numa relação essencialmente assimétrica. O grupo turma apresenta-se como o contexto mais próximo da relação educativa, dotado de um enorme dinamismo e dentro do qual a frequência das explicações por parte de alguns alunos poderá ser um elemento condicionador das relações dentro da sala de aula. O desequilíbrio gerado entre os que a elas têm acesso e os que não as podem frequentar põe em causa o princípio basilar da igualdade de oportunidades que, como procuramos demonstrar, está na base das políticas educativas actuais.

Por outro lado, de acordo com o estudo realizado por Silveirinha, *“As explicações influenciam o sistema educativo não apenas ao nível dos resultados escolares (produtos), mas também ao nível dos processos pedagógicos pois, podem ter influência nas aulas.”* (Silveirinha, 2007: 212). No estudo realizado pela autora refere-se o desleixo e um certo desagrado de alguns professores, que, tendo conhecimento de que os seus alunos frequentam explicações, sentem-se menos envolvidos, alteram algumas rotinas, e não se preocupam tanto com a aprendizagem do aluno, uma vez que *“sabem que há um trabalho feito por outro lado”*.

Em relação aos alunos, *“as explicações podem também provocar desinteresse pelas aulas curriculares, ou pelo contrário, incrementar o gosto pelas disciplinas. Estas situações não podem ser generalizadas dado que dependem do próprio estudante.”* (Silveirinha, 2007: 244).

É no contexto do grupo/turma que esta realidade poderá funcionar como facilitadora da aprendizagem ou como obstáculo. Nele existem um ferverilhar de fenómenos relacionais que poderão explicar o interesse, a motivação, a competição ou a cooperação, o desejo ou a aversão, a fuga ou a vontade de aprender.

A construção do sucesso não tem, à semelhança dos medicamentos, uma bula a indicar de forma generalizada os procedimentos a ter. Os estudos realizados sobre esta problemática são diversos e focam aspectos múltiplos desde o conceito de educação, às políticas educativas vigentes, ao sistema de poderes dentro da escola, aos conteúdos curriculares vigentes, ao recurso aos apoios extra-aula, à prática pedagógica e às relações interpessoais no interior da sala de aula. Não há planos gerais de acção. No entanto, *“nenhum pedagogo ignora, na sua prática diária, que uma aula dada não é uma aula recebida, o que, aliás, pode ser testemunhado pelos procedimentos de controlo. Não ignora que, sem «contacto», sem «motivação» da parte dos alunos, sem «autoridade», qualquer projecto pedagógico caminha para a ruína.”* (Filloux, 1993: 57). As relações entre uns e outros não têm necessariamente de ser de oposição. Quando a meta do ensino se fixa no atingir de significados compartilhados a aprendizagem pode tornar-se mais eficaz do que é actualmente.

Para cada aluno, sobretudo no ensino secundário, há uma incerteza angustiante de que continuam “a salvo” alguns predestinados pela sua pertença social, isto é particularmente verdadeiro também no acesso ao apoio escolar extra-escola. Sem pôr em causa a *“influência determinante, para o bem e para o mal, que os professores têm nas aprendizagens dos seus alunos”* (Ventura, 2008), as diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos poderão estar para além desta influência ou das diferenças de métodos e estratégias usadas pelos diferentes professores, ou ainda da motivação e do empenho dos alunos: *“Muitas famílias com rendimentos mais elevados podem assegurar mais e melhores explicações, e como o acesso a este tipo de aulas está relacionado com a aprendizagem e com os rendimentos futuro do aluno, as explicações mantêm e exacerbam desigualdades sociais a longo prazo”* (Bray, 2008: 21, in Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008). Os pais economicamente mais favorecidos reúnem um conjunto de vantagens para potenciar essa diferença, oferecendo o complemento, a preparação-extra do “ensino-paralelo” contribuindo para aumentar as desigualdades educativas e a polarização social.

Em Portugal, e de acordo com a LBSE e com a Constituição da República Portuguesa, a Escola deverá desenvolver a sua prática quotidiana orientada, entre outros, pelos princípios da Democraticidade, da Liberdade e da Responsabilidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todos os elementos da comunidade educativa e o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar de acordo com a individualidade

de cada um. *“Parece-me que o ideal básico, que a educação actualmente deve conservar e promover, é a universalidade democrática”*, afirma Savater, (1997: 107). É esta igualdade de acesso que se questiona, quando as desigualdades socioeconómicas são condicionadoras de oportunidades de aprendizagens “mais eficazes” ou, como alguns críticos preferem chamar, de “treinos intensivos” facilitadores da aquisição de melhores resultados e consequentemente, garantia de entrada nos cursos superiores mais desejados.

O impacto desta realidade dentro da sala de aula acarreta, por vezes, entre os próprios alunos, desconfianças e uma certa revolta que a luta desigual promove. Gera-se um clima que em nada favorece a aprendizagem e que desencadeia brechas, por vezes irreversíveis, na relação pedagógica.

O interior da sala de aula parece pois não ser isento à vivência das explicações, *“as explicações podem também minar algumas dimensões do sistema educativo formal influenciando as atitudes e comportamentos dos professores. Isto é particularmente óbvio quando os professores do ensino formal são também explicadores, mas é evidente mesmo quando eles não o são. O sistema educativo na sombra pode [...] criar conflitos na sequência e orientação da aprendizagem planeada pelos professores e pode prejudicar o respeito com que os alunos vêem os seus professores”* (Bray, 2008: 2, in Costa, Ventura e Neto-Mendes, 2008).

Note-se que os estudos realizados sobre a importância da relação educativa alertam para o papel do docente que, ainda que permaneça como o referente do saber, a sua função vai mais além, como regulador das relações no interior do grupo: *“A ele cabe organizar as situações de aprendizagem, favorecer a repartição de papéis para que os alunos dirijam a sua vida na turma, suscitar uma dialéctica de poder, estimular a progressão dos alunos em direcção aos objectivos que eles sabem que devem atingir e procurar com eles os instrumentos apropriados e necessários para resolver um problema”*(Postic, 1984: 275).

Durante as nossas observações e conversas informais, constatamos que as explicações são muitas vezes aceites, pelo professor da turma, com o argumento de que os alunos trabalham melhor se forem acompanhados e na escola não há tempo. Por outro lado há quem as veja como o caminho para a desresponsabilização do aluno nas aulas formais, para a sua demissão ao trabalho e perturbação do trabalho dos colegas com conversas paralelas. Há uma espécie de “sentimento alternativo” consoante o aluno em causa.

Como referíamos anteriormente, são, muitas vezes, as imagens que o professor tem sobre os alunos que permitem (ou não) o normal decorrer de uma aula. Deste modo, os professores adoptam tipos de interacção diferenciada e diferentes tratamentos humanos e pedagógicos de acordo com as baixas ou altas expectativas de sucesso e de conformidade à acção socializadora da escola. Rist (citado por Gomes, 1987: 46) vai mais longe ao afirmar que no decorrer de uma aula, os professores adoptam um tipo de interacção diferenciada, declaradamente selectiva, que se concretiza em tratamentos desiguais, o que vem a ter consequências nos resultados académicos dos alunos. Estão então criados dois grupos de alunos, distintos dentro da sala de aula: os “fast-learners” e os “slow-learners” e para cada um deles um tratamento diferente, muitas vezes pautado pelo distanciamento.

Acresce a tudo isto, a necessidade de ter em conta a “reputação” de uma turma, ou seja, a fama que ela carrega, o que poderá a vir a condicionar também atitudes e comportamentos de professores e alunos, o facto de muitos dos alunos e professores permanecerem numa mesma escola durante vários anos, leva a que haja um acumular de experiências, rotinas e acontecimentos que fazem parte da história da turma, o que pode vir a ter reflexos na qualidade das interacções na sala de aula. O que se pretende explicar é que *“os alunos rotulados, no início da sua carreira, com estereótipos negativos, adquirem uma reputação da qual, muito dificilmente, poderão libertar-se, na medida em que a instituição escolar lhes reservará um tratamento que tende a confirmar, permanentemente, o seu baixo estatuto”* (Gomes, 1987:46).

Visões distintas sobre esta realidade estão na base de atitudes e comportamentos que alunos e professores promovem e vivenciam na sala de aula. Não é raro encontrar alunos que referem a dificuldade de gerir e adequar comportamentos e posturas que se jogam consoante o professor das diferentes disciplinas.

O peso que o recurso às explicações - “aprendizagem paralela,” poderá ter no condicionamento da relação pedagógica e da dinâmica cognitiva e afectiva do grupo/turma, o que de facto acontece a nível dos comportamentos, da consolidação e enriquecimento da aprendizagem na perspectiva dos diferentes actores que participam ou se encontram indirectamente envolvidos torna-se a problemática que norteia o nosso estudo de caso, cuja pertinência só poderá ser entendida à luz das políticas educativas referidas e de todo o contexto sociopolítico e económico em que se insere o sistema educativo.

Capítulo III - O impacto das explicações ao nível da sala de aula – estudo de caso.

1. Considerações metodológicas.

A palavra *método* deriva do grego e significa etimologicamente *caminho*. Os caminhos das diferentes investigações são múltiplos e variam em função da natureza dos objectos e dos modelos explicativos, assim como das finalidades a alcançar.

O método “*corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica*” (Pardal & Correia, 1995: 10). O tipo de objecto a estudar determina a escolha dos métodos a utilizar. No estudo em causa o método de investigação será o estudo de caso.

A escolha do método teve em conta por um lado, a flexibilidade que este permite na utilização de várias técnicas de recolha de dados, por outro lado, por se considerar que os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, integradas no terreno; os acontecimentos só poderão compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam (Tuckman, 1994).

No domínio operativo, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, e registos de contactos informais, fundamental não só na fase exploratória do problema como sustentáculo do tema escolhido, mas também na construção de um quadro teórico, na fundamentação do problema, e na estruturação dos instrumentos de recolha de dados empíricos.

A estabilização do quadro conceptual exigiu a necessária revisão da literatura existente que possibilitou, não só o enquadramento e fundamentação teórica do problema em questão, mas também, a reunião das diferentes contribuições de autores/investigadores cujo trabalho realizado contribuiu para clarificar o campo de conhecimento em análise, e a sustentação dos objectivos a atingir no estudo de caso.

A escolha de estratégias de recolha de informação, utilizando o inquérito, observação directa e indirecta e registos de conversas informais, teve por base a exequibilidade do projecto face ao tempo, aos recursos disponíveis e à acessibilidade da informação. Nem sempre o ideal é o possível. Trata-se de técnicas que permitem uma complementaridade entre elas, o que na temática em questão se torna essencial.

O questionário surgiu-nos como a forma mais viável de recolher e analisar a informação sobre as atitudes/opiniões dos alunos e professores. Analisamos vários inquéritos-tipo, documentamo-nos sobre a forma de construção e aplicação dos inquéritos e

construímos o nosso próprio instrumento de recolha de dados. Procuramos formular questões simples e claras certificando-nos que as categorias de respostas eram consistentes.

Assim, preocupamo-nos com a definição clara dos conceitos utilizados, a fim de determinar com rigor a sua compreensão exacta, pretendendo situá-los em relação a outros, classificando-os e distinguindo-os. Este procedimento foi essencial na estruturação dos inquéritos para alcançar os objectivos traçados evitando ambiguidades. Os inquéritos construídos (ver anexos) foram alvo de um pré-teste, aplicado a cinco professores e cinco alunos com o objectivo de testar a objectividade, clareza e rigor das questões formuladas, nomeadamente, verificar se os termos utilizados eram da compreensão dos inquiridos; se as perguntas estavam a ser entendidas correctamente; se as opções de respostas nas perguntas fechadas estavam completas; se a sequência das perguntas era a mais adequada; se não havia objecções na obtenção das respostas e se a forma de apresentar a pergunta não causava confusão ao inquirido.

De seguida, analisamos o feedback da aplicação dos inquéritos, discutimos algumas alterações avançadas pelos professores inquiridos e procuramos chegar a um consenso no que dizia respeito à validade/utilidade dessas propostas de alteração que se prendiam sobretudo com a introdução de mais opções de escolha nas questões seis e oito. Nesta fase, procuramos identificar falhas no método utilizado e no raciocínio que esteve na base da sua elaboração. Discutimos ideias, partilhamos informações e aferimos o entendimento que tínhamos de alguns dos conceitos, clarificando os objectivos que se pretendiam alcançar com a aplicação dos inquéritos: obter um conhecimento prático do tipo de atitude/comportamento que o aluno que frequenta as explicações tem, dentro da sala de aulas; saber até que ponto o conhecimento, por parte do professor, de que os seus alunos têm explicações altera o seu procedimento comportamental no interior da sala de aula; inferir alterações na relação professor/aluno durante o processo de ensino/aprendizagem condicionadas pela frequência das explicações; analisar o impacto das explicações no interior da sala de aula, nomeadamente em relação às expectativas criadas e à sua influência na consecução das tarefas escolares.

A questão de investigação que nos propusemos tratar requereu também, para além da observação directa a observação indirecta do comportamento dos professores e alunos envolvidos na investigação. Neste sentido, o recurso a notas, resultado de conversas informais e observações espontâneas tornou-se útil na recolha da informação necessária.

A “pesquisa informal” permite, por vezes, obter dados significativos que o contexto formal coage ou dificulta. Alguns críticos apontam a falta de rigor científico, credibilidade e mesmo a sua inutilidade em estudos que pretendem atingir a objectividade. Esta observação crítica levou-nos a delimitar o conceito de objectividade científica, hoje entendida como *intersubjectividade* numa aproximação progressiva à verdade. A objectividade pura não existe e é sobretudo assegurada pela postura permanentemente crítica em relação a teorias e resultados (Popper, 1975).

As pessoas directamente envolvidas no estudo foram informadas que os dados eram confidenciais e que a sua divulgação seria sempre anónima.

A observação empírica dos dados pode e deve ser aceite pela ciência, quando se trate de provas que resultem dos órgãos dos sentidos do ser humano, uma vez que podem ser agrupadas em categorias e ajudar assim a validar ou rejeitar uma hipótese. (Shellitz et al., 1977). Neste sentido, esta técnica de recolha de dados é útil enquanto registo de campo informal e consequentemente isenta dos constrangimentos que outras técnicas que exigem a participação directa do investigador comportam.

A nossa proximidade profissional com o tema em estudo permitiu-nos desenvolver um conjunto de conversas informais com pessoas directamente envolvidas na problemática em análise e delas fazer uso a partir de notas que fomos registando ao longo do processo. Mas, a proximidade referida se por um lado facilitou a entrada no contexto específico da análise e trouxe um conjunto de saberes e experiências acumuladas ao longo de anos de prática profissional, por outro lado, implicou, em prol do rigor da análise, um esforço metodológico de ruptura com ideias e preconceitos enraizados sem fundamentação científica.

De facto, como refere Quivy, (1992: 25), “*Em ciências sociais, a nossa bagagem comporta demasiadas armadilhas, dado que grande parte das nossas ideias se inspiram nas aparências imediatas ou em suposições parciais [...] Construir sobre tais premissas é construir sobre areia. Daí a importância da ruptura, que consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas*”.

Observar não é *olhar* de forma ingénua, não há olhar inocente sobre a realidade. Na verdade, o que efectivamente observamos é afectado de variadíssimas maneiras pelas nossas crenças, motivações, expectativas e hábitos prévios ao início dessa observação.

Tendo consciência que o trabalho de observação e análise é sempre subjectivo e susceptível de desvios nos procedimentos e resultados, procuramos minimizar estes riscos através do cruzamento de informações, do confronto rigoroso dos dados empíricos com o suporte teórico existente, da interpretação contextualizada dos dados que possibilite a compreensão com a finalidade da máxima objectividade na investigação.

2. Apresentação e explicitação do estudo.

Este trabalho de investigação foi construído a partir do método do tipo estudo de caso com recurso a técnicas de recolha de dados de natureza essencialmente quantitativa.

O nosso “estudo de caso” foi efectuado numa escola que pertence a um dos 19 concelhos do Distrito de Aveiro. A análise da evolução da população activa deste Concelho, desde a década de 50, permite afirmar que a sua estrutura económica se desenvolveu, de um modo geral, segundo os modelos unificados de crescimento económico em termos sectoriais. Assim, o sector primário era aquele que em 1950 ocupava a maioria da população activa (62%), cabendo ao sector secundário 24% e 14% ao terciário. Esta situação foi-se modificando durante as décadas seguintes e, em 1970, o sector dominante é já o secundário, com 38% dos activos, seguindo-se o sector primário e terciário, respectivamente com 34% e 29%. Nas décadas seguintes, as alterações nos três sectores de actividade são significativas: um acentuado decréscimo do sector primário (de 31% para 11%) e um aumento dos sectores secundário (de 38% para 49%) e terciário (de 29% para 40%), segundo dados do I.N.E. (2001).

A situação privilegiada deste Concelho é testemunhada pela evolução da população residente. Se atendermos aos valores disponíveis relativos ao decénio 1991/2001, verifica-se que a população deste Concelho aumentou, não obstante a persistência e a amplitude do fenómeno emigratório. Começa a verificar-se um fluxo imigratório, embora os dados não sejam, ainda, expressivos.

Relativamente ao nível de instrução da população residente (C.M. e I.N.E., 2001) a maior parte frequentou o 1º ciclo do Ensino Básico (10993 indivíduos), fixando-se em 3182 o número daqueles que terminou o 2º ciclo do Ensino Básico e em 4039 o número dos que concluiu o Ensino Secundário. Obtiveram o grau de licenciatura 2071 indivíduos.

Conclui-se, portanto, que o nível médio de instrução é baixo, visto que também 3630 indivíduos não têm qualquer nível de instrução. Contudo, verifica-se uma tendência para o aumento do grau de instrução da população.

A escola onde se efectuou o estudo é herdeira de uma antiga Escola Industrial e Comercial, e funciona desde Junho de 1985, num edifício construído de raiz, usufruindo de amplos espaços exteriores – zonas verdes e de circulação. Com capacidade prevista para 700 alunos, serve actualmente uma população estudantil de cerca de 1300, com um total de aproximadamente 70 turmas, distribuídas pelo 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e o Ensino Recorrente Nocturno.

O corpo discente é constituído por cerca de 1140 alunos que frequentam o ensino diurno e aproximadamente 190 que frequentam o nocturno.

O pessoal docente é constituído por cerca de 180 professores, cuja média de idades ronda os 41 anos. Destes, 87% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva. De salientar que o corpo docente tem vindo a estabilizar, aumentando o número de professores que permanece na escola há mais de cinco anos. Na sua grande maioria, são profissionalizados, tendo vindo a investir, ao longo dos anos, na sua formação e valorização.

A escola possui ainda dois técnicos especializados, nomeadamente uma Psicóloga e uma professora de apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

Das actividades de apoio destacam-se as relativas ao Apoio Pedagógico Acrescido (APA) e as desenvolvidas na Sala de Estudo.

O Apoio Pedagógico Acrescido é geralmente proposto pelo professor da disciplina na qual o aluno tem dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um acompanhamento individualizado ou realizado em pequenos grupos. O professor de apoio elabora periodicamente um relatório que informa o professor da disciplina e o Conselho de Turma do desempenho do aluno nesta actividade. Tanto o professor de apoio como o da disciplina definem as áreas mais importantes a desenvolver com o aluno.

A Sala de Estudo pretende ser um espaço de aprendizagem em que os alunos podem aprofundar conhecimentos e/ou esclarecer dúvidas, podendo, para isso, recorrer ao apoio de professores de diferentes áreas disciplinares destacados para essas funções em horário previamente estabelecido.

O Projecto Educativo da escola propõe-se *“trabalhar os valores da responsabilidade, da autonomia, do respeito, da tolerância e da democracia; em suma, a*

cidadania.” O projecto refere claramente a visão de escola que se pretende: “ Uma escola de cidadãos, uma comunidade de pessoas livres e iguais em dignidade e direitos – onde a transmissão de saberes se liga ao despertar da liberdade e da responsabilidade. Assim, como lugar de encontro e de respeito mútuo, de autonomia e de solidariedade voluntária, a escola é por excelência o lugar da aprendizagem, da diversidade e da compreensão dos outros. Como comunidade de direitos e deveres de professores, estudantes, pais e funcionários, a escola de hoje tem de se constituir em factor de exigência e de convivialidade – onde conhecer e compreender o que nos cerca se traduz em oportunidade para participarmos activamente na construção de um mundo melhor, no qual todos tenham lugar como pessoas iguais e diferentes” (Projecto Educativo).

Para dar resposta ao universo dos seus alunos e atender à sua diversidade de interesses e aptidões, a escola tem mantido a oferta de cursos predominantemente orientados para a vida activa – Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais e continua a valorizar cursos direccionados para o prosseguimento de estudos – Cursos Científico-Humanísticos.

Foi num universo com estas características que aplicamos os inquéritos ao público-alvo seleccionado – Cursos Científico-Humanísticos, duas turmas de Ciências e Tecnologias, do 11º ano com 26 e 27 alunos e do 12º ano com 26 e 20 alunos; duas turmas de Línguas e Humanidades do 11º ano com 22 e 20 alunos e do 12º ano com 20 e 22 alunos. Nos Cursos Profissionais, aplicamos a duas turmas do Curso Profissional Técnico de Informática de Gestão, do 11º ano com 20 e 22 alunos e do 12º ano com 19 e 21 alunos; do curso de Animador Sociocultural aplicamos a duas turmas, do 11º ano com 25 e 23 alunos e do 12º ano com 20 e 23 alunos. Foram assim inquiridos um total de 361 alunos. Em relação aos professores, foram inquiridos docentes a leccionar o ensino secundário, num total de cento e oito.

Os inquéritos foram aplicados de forma directa e presencial, utilizando um tempo de aula cedido para o efeito. Para tal, solicitou-se autorização ao órgão de gestão e verificou-se com os professores da turma a disciplina que teria maior disponibilidade para a sua realização. Os questionários relativos aos professores foram entregues em mão, após explicitação do que se pretendia e posteriormente recolhidos. Alguns destes professores solicitaram ainda uma opinião informal sobre o fenómeno em estudo que tivemos em consideração na análise e interpretações efectuadas.

A escola, após garantia da confidencialidade dos dados, não levantou qualquer obstáculo à realização do estudo, as pessoas envolvidas mostraram-se solícitas e disponíveis, no entanto, o trabalho foi moroso e exigiu alguma persistência para se conseguir recolher todos os inquéritos distribuídos devidamente preenchidos.

Os dados recolhidos através do inquérito aplicado a alunos e professores foram alvo de um tratamento da informação essencialmente descritivo com recurso a tabelas de frequências e a gráficos de percentagens.

3. Descrição e análise dos dados obtidos

A realização dos inquéritos a alunos e professores teve como finalidade “ouvir” os dois elementos da relação pedagógica determinantes no desenrolar do processo de ensino aprendizagem. Os objectivos dos inquéritos aplicados eram recolher dados que nos permitissem obter um conhecimento prático do tipo de atitude/comportamento que o aluno que frequenta as explicações tem, dentro da sala de aulas; saber até que ponto o conhecimento, por parte do professor, de que os seus alunos têm explicações altera o seu procedimento comportamental no interior da sala de aula; inferir alterações na relação professor/aluno durante o processo de ensino/aprendizagem condicionadas pela frequência das explicações e analisar o impacto das explicações no interior da sala de aula, nomeadamente em relação às expectativas criadas e à sua influência na consecução das tarefas escolares.

Poderemos agrupar as questões elaboradas no inquérito (anexo 2) aos alunos em três grandes secções: a primeira prende-se com dados relativos à identificação dos alunos (sexo, ano de escolaridade, curso e área de ensino); a segunda, com um conjunto de questões com o objectivo de auscultar os alunos sobre a frequência ou não de explicações, o ano e o local em que as tiveram/têm, as razões para a sua frequência ou não e a postura que assumem na sala de aula quando recorrem a explicações; a última secção – questão 11 – solicita aos alunos que manifestem o seu grau de concordância com um conjunto de afirmações que se referem a comportamentos que o professor poderá manifestar, na sala de aula, perante os alunos que frequentam explicações.

Optamos por uma análise das questões do inquérito por curso e área disciplinar. Este tipo de análise, apesar de mais trabalhosa, pareceu-nos permitir verificar (através da comparação) com maior rigor se existem diferentes comportamentos consoante o curso e a área que o aluno frequenta.

Relativamente à última secção (questão 11), atendendo à questão central do nosso estudo – o impacto que o recurso às explicações poderá ter na atitude de alunos e professores dentro da sala de aula – não nos pareceu relevante fazer uma análise detalhada por ano, curso e área.

No inquérito aplicado aos professores (anexo 1) demos particular relevância às questões que permitiam a recolha de dados sobre se leccionavam ou já tinham leccionado explicações; se tinham ou já tinham tido na sua sala alunos a frequentar explicações; as razões que, na sua opinião, levam os alunos a procurarem explicações e a influência destas numa possível alteração de postura dentro da sala de aula. A última questão solicita aos professores uma auto-análise expressando o seu grau de concordância com um conjunto de afirmações que se referem a comportamentos que o professor poderá manifestar, na sala de aula, perante os alunos que frequentam explicações.

Iniciamos a nossa análise pelos dados recolhidos junto dos alunos (amostra explicitada no ponto anterior) e concluímos este ponto com os dados relativos aos professores.

Gráfico nº 1

Ciências e Tecnologia

Frequenta explicações a alguma disciplina?

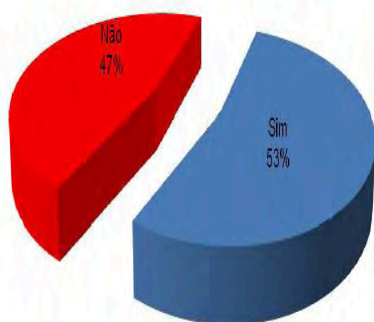


Gráfico nº 2

Línguas e Humanidade

Frequenta explicações a alguma disciplina?

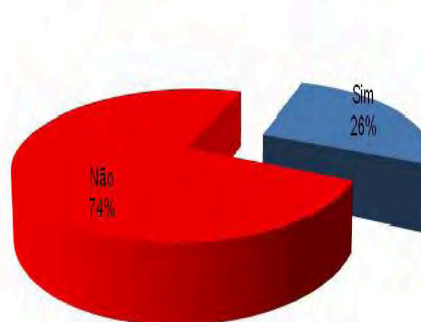


Gráfico nº 3

Técnico de A. Sociocultural

Frequenta explicações a alguma disciplina?

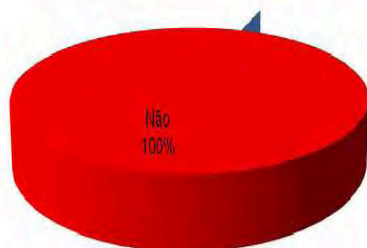
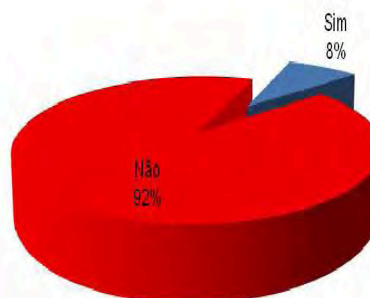


Gráfico nº 4

Técnico de Inf. de Gestão

Frequenta explicações a alguma disciplina?



Como se pode observar nos Gráficos nº 1, 2, 3, e 4 a maioria dos alunos de Ciências e Tecnologias (53%) questionada sobre a frequência de explicações respondeu afirmativamente. A situação inverte-se nos cursos de Línguas e Humanidades, embora um número ainda considerável de alunos utilize este recurso. Já em relação aos cursos Profissionais a situação é distinta, há apenas 5 alunos que responde afirmativamente no curso Técnico de Informática de Gestão e não há nenhum aluno em explicações no curso Técnico de Animação Sociocultural.

Questionamos os alunos que não frequentam explicações se pensam vir ainda a fazê-lo, cerca de 1/3 dos alunos manifestou essa intenção afirmativamente quer nos cursos de Ciências e Tecnologias quer em Línguas e Humanidades; já em relação aos Cursos Profissionais, à excepção de 15% de alunos do curso Técnico de Informática de Gestão que manifestam intenção positiva, os restantes alunos não pensam recorrer às explicações como se verifica da leitura dos Gráficos nº 5, 6, 7 e 8.

Gráfico nº 5

Ciências e Tecnologias

Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

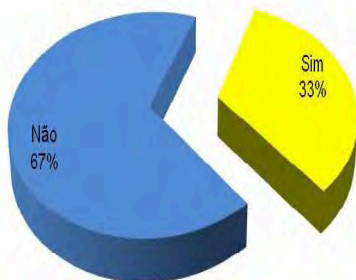


Gráfico 6

Línguas e Humanidades

Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?



Gráficos nº 7

Técnico de A. Sociocultural

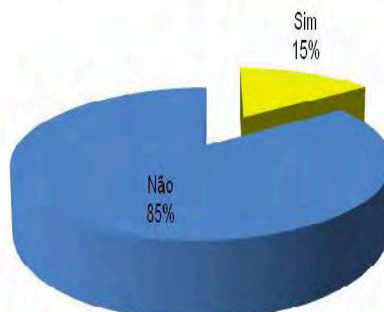
Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?



Gráficos nº 8

Técnico de Inf. de Gestão

Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?



Quando se solicitou que indicassem as disciplinas a que tinham explicações (Gráficos nº 9, 10 e 11) a Matemática, em Ciências e Tecnologias, surge destacada com 37 alunos (49%), logo seguida de Físico/Química com 14 alunos (19%) e Biologia com 9 (15%). Estas duas disciplinas são, nesta área de ensino, objecto de exame final no 11ºano e o resultado obtido utilizado para ingresso em determinados cursos do Ensino superior que as exigem como provas específicas. *“A predominância das explicações a Matemática e a Física e Química não constitui contradição com as referências da literatura internacional da especialidade, encontrando-se também em sintonia com os dados manifestados pelos*

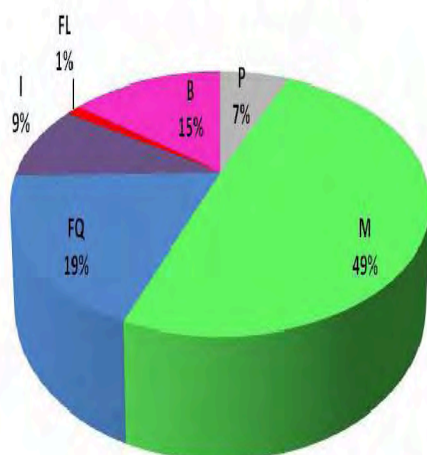
alunos em estudos anteriores sobre a Cidade Aquarela.” (Ventura, Neto-Mendes e Costa, 2008: 109)

Em relação a Línguas e Humanidades o número é bastante inferior com um máximo de 17 alunos (36%) a referir o Português e 10 alunos (21%) o Inglês como as disciplinas mais procuradas, logo seguidas da Filosofia com 8 alunos (17%). Em relação aos cursos profissionais fazemos referência apenas ao Gráfico relativo ao curso de Técnico de Informática de Gestão onde existem 7 alunos a frequentar explicações uma vez que nenhum aluno frequenta explicações no curso de Técnico de Animação Sociocultural.

Gráfico nº 9

Ciências e Tecnologias

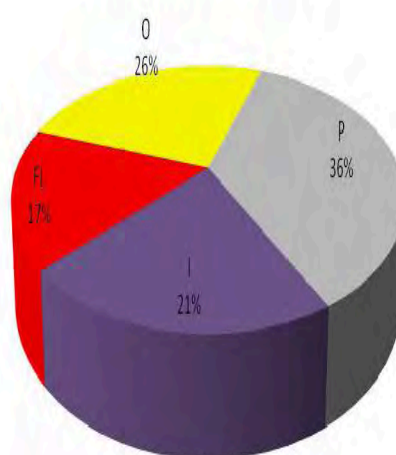
Disciplinas sujeitas a Explicações



Gráficos nº 10

Línguas e Humanidades

Disciplinas sujeitas a Explicações



Gráficos nº 11

Técnico de Inf. de Gestão

Disciplinas sujeitas a Explicações



Alguns alunos frequentaram já explicações nos anos anteriores, embora o número de alunos a responder afirmativamente seja menor como se pode ler nos Gráficos nº 12, 13, 14 e 15. A observação do Gráfico nº 17 mostra-nos que no 10º ano em Ciências e Tecnologias os alunos frequentavam já, predominantemente, explicações a Matemática surgindo o Inglês como a segunda disciplina onde a frequência é maior. A hipótese da frequência de explicações como um apoio pontual ligado à transição de ciclo de estudos não parece ser de considerar uma vez que nos anos seguintes o número de alunos a frequentar explicações praticamente duplicou. Esta mesma observação poderá fazer-se em relação às disciplinas de Português, Inglês e Filosofia no curso de línguas e Humanidades.

Note-se que os alunos do curso Técnico de Animação Sociocultural que não frequentaram nem frequentam explicações durante o secundário, fizeram-no no ciclo anterior (Gráfico nº 15).

Gráfico nº 12

Ciências e Tecnologias

Frequência de explicações em anos anteriores

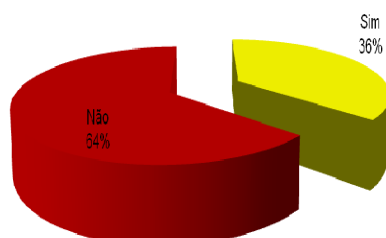


Gráfico nº 13

Línguas e Humanidades

Frequência de explicações em anos anteriores

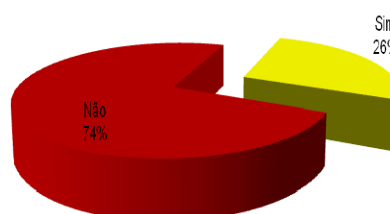


Gráfico nº 14

Técnico de Inf. de Gestão

Frequência de explicações em anos anteriores



Gráfico nº 15

Técnico de A. Sociocultural

Frequência de explicações em anos anteriores



Gráfico nº 16

Ciências e Tecnologias

Disciplinas Sujeitas a Explicações em Anos Anteriores (9º Ano)

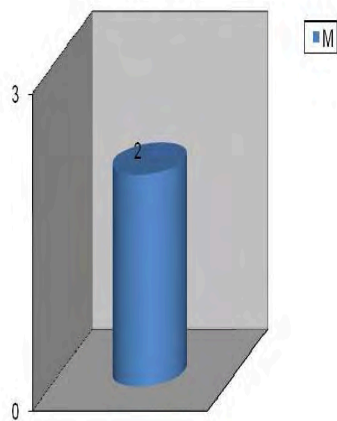


Gráfico nº 17

Ciências e Tecnologias

Disciplinas Sujeitas a Explicações em Anos Anteriores (10º Ano)

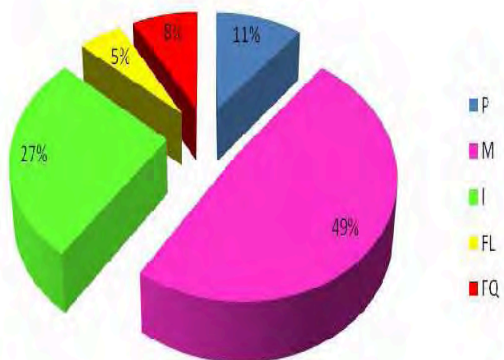


Gráfico nº 18

Línguas e Humanidades

Disciplinas Sujeitas a Explicações em Anos Anteriores (10º Ano)

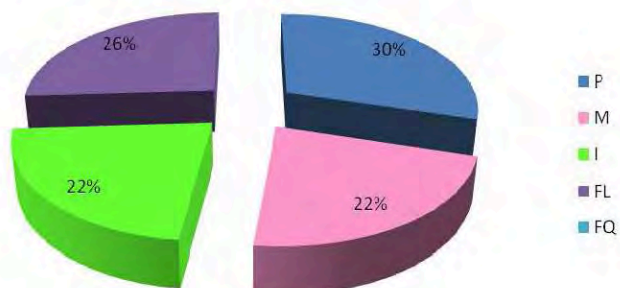


Gráfico nº 19

Técnico de A. Sociocultural

Disciplinas Sujeitas a Explicações em Anos Anteriores (9º Ano)

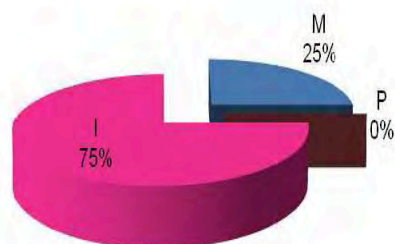
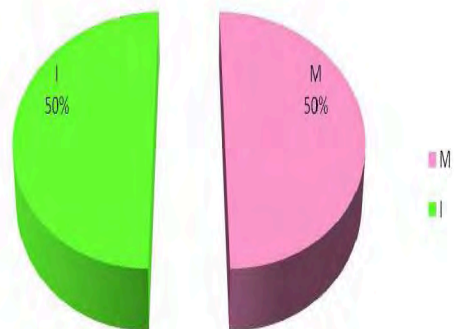


Gráfico nº 20

Ano Técnico de Inf. de Gestão

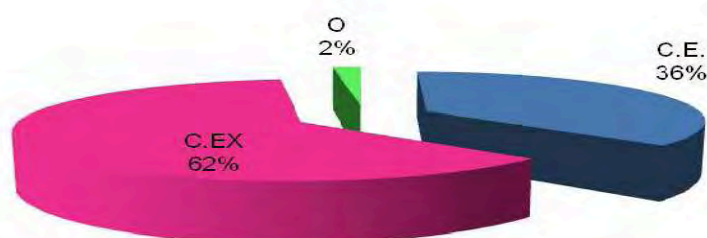
Disciplinas Sujeitas a Explicações em Anos Anteriores (10º Ano)



Os alunos frequentam as explicações sobretudo em casa do explicador (C.EX.) apesar do número significativo que recorre também a centros de explicações (C.E) como se pode visualizar no Gráfico nº21. Estes dados vêm confirmar a tendência já referida nos estudos de Neto (2006).

Gráfico nº 21

Locais de Frequência de Explicações



Relativamente às razões apontadas pelos alunos para a procura de explicações, a observação do Gráfico nº 22 mostra-nos que a incapacidade de estudar sozinho (20%) e a dificuldade dos conteúdos (19%) surgem como as duas principais razões apontadas pelos alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias. Estas justificações parecem estar directamente relacionadas com as razões que aparecem logo de seguida como as mais referidas, nota negativa no ano anterior a essa disciplina e pressão das médias escolares; esta última razão surge em consonância com o tipo de disciplinas em que a frequência é mais elevada (Gráfico nº 9). O desejo dos pais surge em quinto lugar, não sendo de menosprezar o número de alunos que refere como estando na origem dessa procura a própria sugestão dos professores, a relação difícil com o professor da disciplina e a preparação para exames. No Gráfico respeitante às Humanidades (nº 23) embora a incapacidade de estudar sozinho surja com o factor principal, o desejo dos pais e a preparação para exame aparecem fortemente em destaque. No curso de Técnico de Informática de Gestão (Gráfico nº 24) a dificuldade dos conteúdos sentida pelos alunos surge como a razão principal para a procura de explicações, no Gráfico correspondente, a incapacidade de estudar sozinho e a nota negativa no ano anterior aparecem com relevância semelhante.

Gráfico nº 22

Ciências e Tecnologias

Razões da procura de explicações

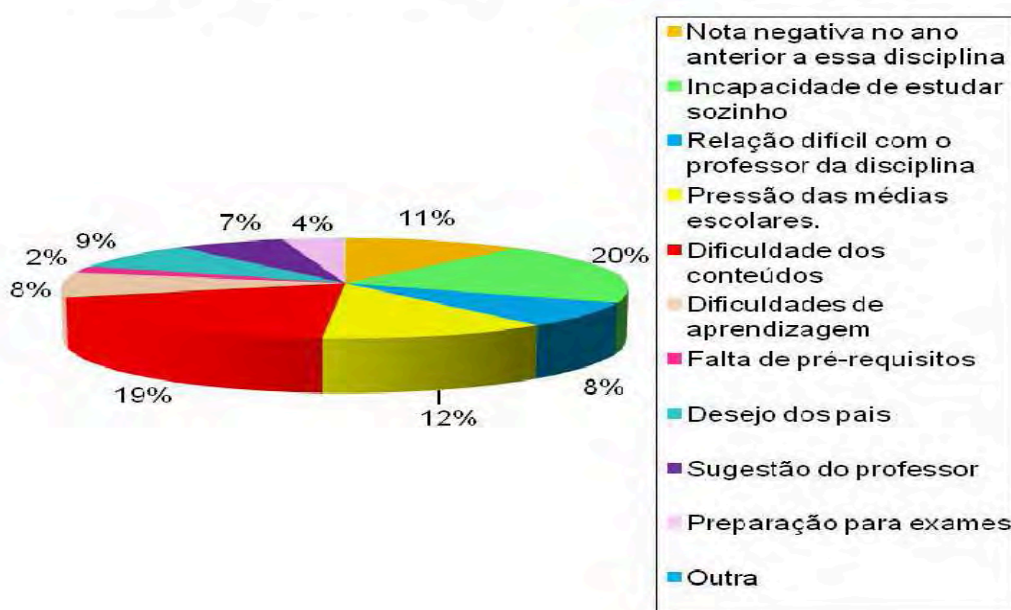


Gráfico nº 23

Línguas e Humanidades

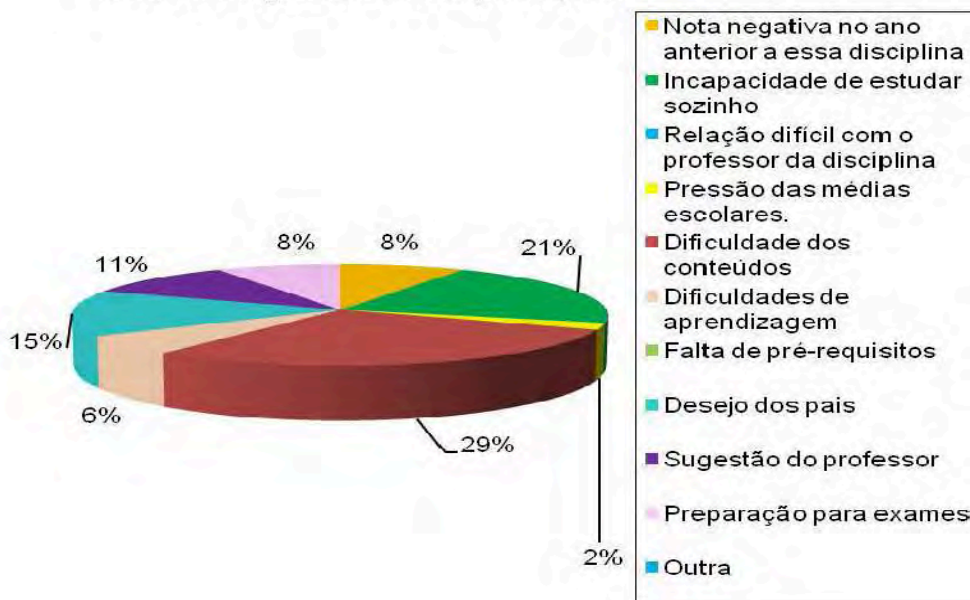
Razões da procura de explicações



Gráfico nº 24

Técnico de Inf. de Gestão

Razões da procura de explicações



Quando questionados relativamente às razões porque nunca frequentaram/frequentam ou pensam vir a frequentar explicações, (Gráficos nº 25, 26, 27 e

28) os alunos dos cursos de Científico-humanísticos apontam os bons hábitos de estudo e o custo elevado das explicações como as duas principais razões. Este custo elevado tem vindo já a ser referenciado nos estudos realizados no âmbito do projecto Xplica (Costa, Ventura & Neto-Mendes, 2008) contribuindo para acentuar desigualdades no acesso à educação. O não considerar os conteúdos difíceis, bem como considerar que a aprendizagem realizada na sala de aula é suficiente surgem imediatamente a seguir como causas apontadas para o não recurso a explicações.

Os alunos dos cursos profissionais partilham apenas do mesmo ponto de vista relativamente ao custo das explicações. No curso de Técnico de A. Sociocultural 23% dos alunos referem que não vêem qualquer utilidade na frequência de explicações, note-se que os mesmos alunos apontam a não existência de notas negativas como razão para a não frequência de explicações donde se poderá concluir uma associação implícita, por parte destes alunos, entre existência de insucesso e necessidade de explicação. Tal facto não poderá também ser dissociado de estarmos perante alunos que, pelo tipo de curso que frequentam, não sentem a pressão das médias escolares.

Gráfico nº 25

Ciências e Tecnologias

Indica quais as razões que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

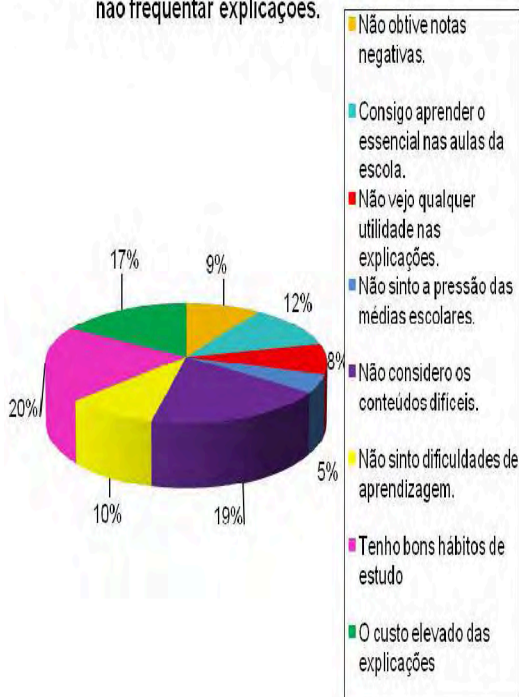


Gráfico nº 26

Línguas e Humanidades

Indica as razões que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

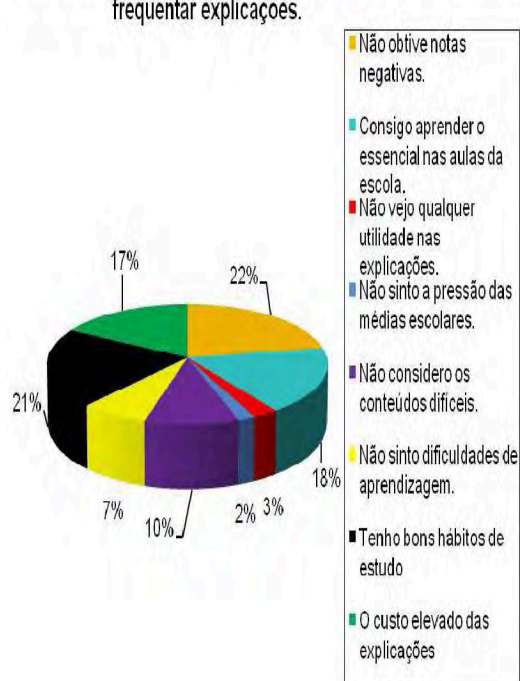


Gráfico nº 27

Técnico de Inf. de Gestão

Indica quais as razões que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

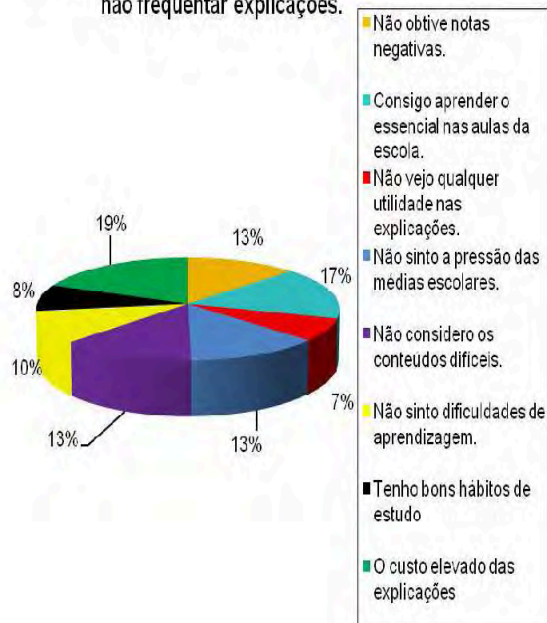
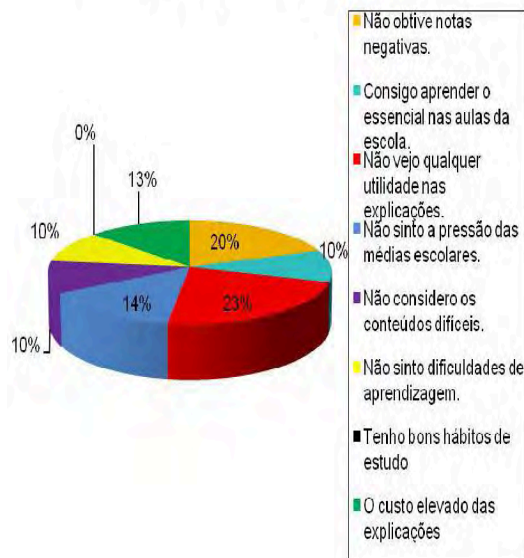


Gráfico nº 28

Técnico de A. Sociocultural

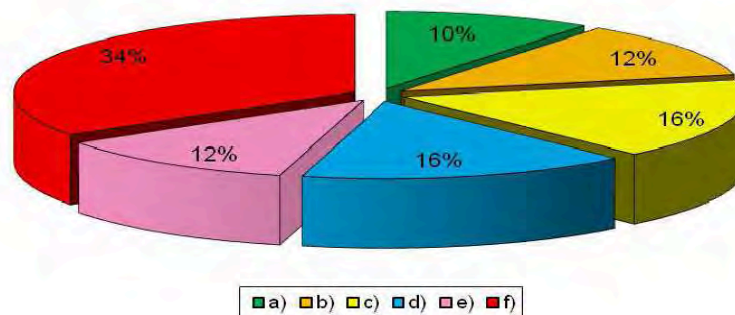
Indica quais as razões que te levaram/ levam a não frequentar explicações.



Procurando ir ao encontro dos objectivos do nosso trabalho, pedimos aos alunos que recorrem às explicações que caracterizassem a sua postura na sala de aula durante/após a sua frequência.

Gráfico nº 29

Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações?

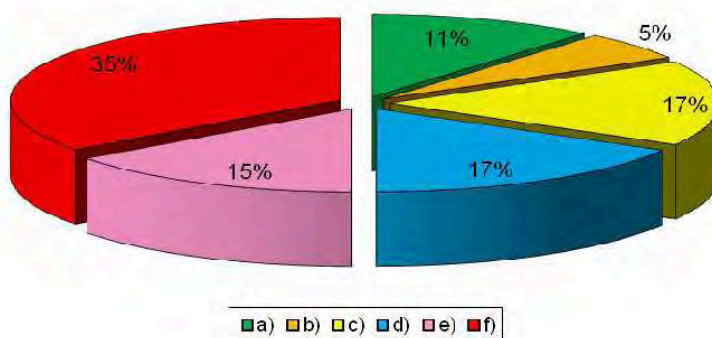


- a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi.
- b) Aumento da auto-estima.
- c) Maior participação/intervenção nas aulas.
- d) Aumento dos momentos de distração.
- e) Maior empenho.
- f) Maior interesse e motivação

Gráfico nº 30

Línguas e Humanidades

Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações?

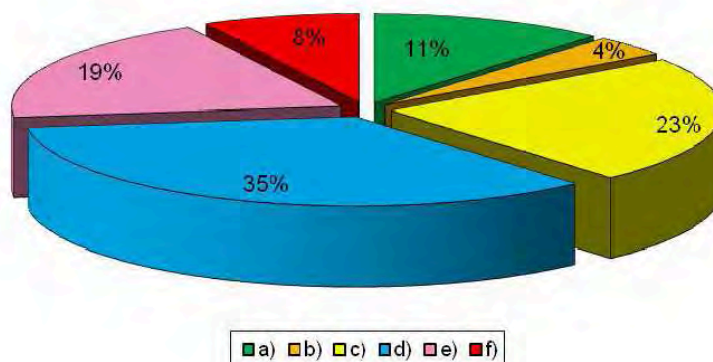


A observação dos Gráficos nº 29 e 30 mostra que 34 e 35% dos alunos refere que passou a ter maior interesse e motivação o que parece nem sempre resultar em empenho, apenas apontado por 12% e 15% dos inquiridos. O desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado uma vez que já se aprendeu é assinalado por 10% e 11% dos alunos, esta evidência colhe algum suporte, não só nos estudos realizados por Bray & Silova (2006) relativamente à desmotivação deste tipo de alunos, como nas análises apresentadas por Neto-Mendes, Costa e Ventura (2008).

Gráfico nº 31

Técnico de Inf. de Gestão

Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações?

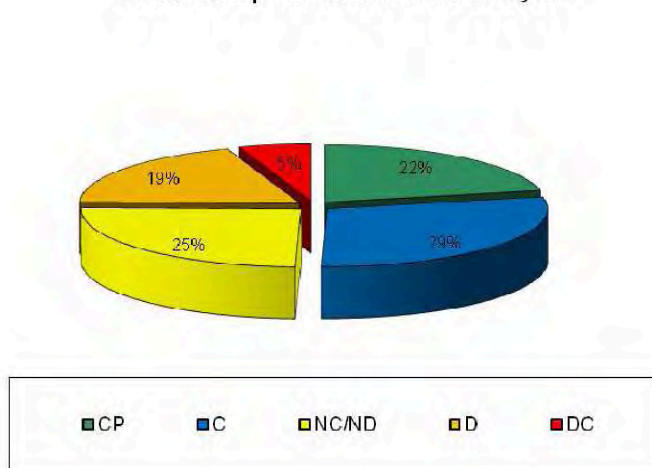


No curso Profissional, 35% dos alunos refere o aumento dos momentos de distração como o aspecto mais marcante que caracteriza a sua postura na sala de aula durante/após a frequência de explicações.

Os Gráficos que a seguir apresentamos referem-se aos comportamentos que, na opinião dos alunos, o professor poderá manifestar na sala de aulas, perante os alunos que frequentam explicações.

Gráfico nº 32

Dá-lhes frequentemente mais atenção



O grau de concordância (29%) com a afirmação corresponde à maior opção dos alunos. Esta concordância é ainda reforçada pelos 22% que indica concordância plena. A percentagem de alunos que se encontram indecisos relativamente a esta atitude do professor ainda assim é acentuada. Estes dados são de alguma forma reforçados pela leitura do Gráfico nº 33 com 43% dos alunos a discordarem da afirmação: “*Não se preocupa tanto com eles*”.

Gráfico nº 33

Não se preocupa tanto com eles

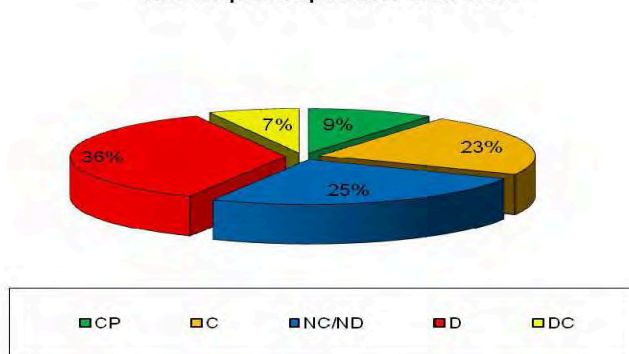
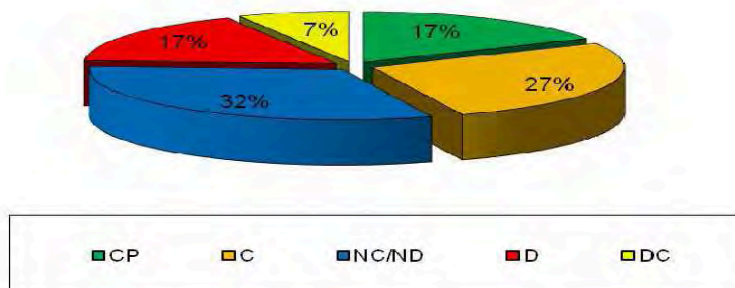


Gráfico nº 34

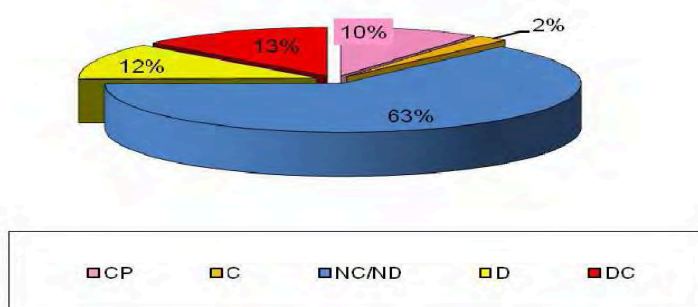
Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros



No que se refere ao grau de exigência e à menor tolerância aos erros, a percentagem de alunos que concordam ou concordam plenamente (44%) permite inferir que ao manifestar esta atitude o professor poderá partir do princípio que o apoio recebido deverá ter efeitos positivos ao nível da aprendizagem. O que de alguma forma se aproxima dos estudos que referem que *“A maioria dos explicadores, quer os públicos, quer os domésticos, afirma que um ensino mais individualizado, feito em pequenos grupos, torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz”* (Ventura, Neto-Mendes, Costa, 2008: 116).

Gráfico nº 35

Trata-os com indiferença

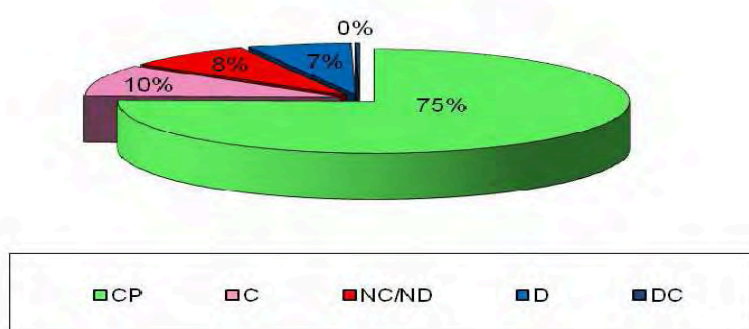


No Gráfico nº 35 a percentagem de 63% de indecisos permite de forma inequívoca concluir que a atitude *“Trata-os com indiferença”* não é clara para os alunos, seja pelo carácter pejorativo com que vulgarmente se conota, seja porque a sua concretização poderá

revestir-se de formas subjectivas de actuação. Por outro lado, uma resposta fortemente de carácter concordante poderia pôr em questão a consistência dos dados anteriores.

Gráfico nº 36

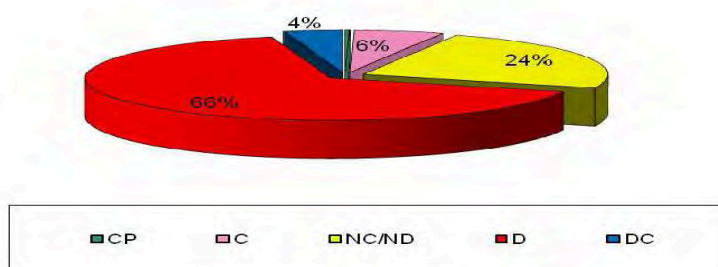
Espera que eles tenham melhores notas



A observação deste Gráfico com 85% dos inquiridos a considerar que o professor espera que estes alunos tenham melhores notas, por um lado reforça a tendência já verificada no Gráfico nº 34 de considerar que a explicação é uma mais-valia para a aprendizagem, por outro lado, a manifestação deste tipo de atitude e a sua observação por parte dos alunos pode influenciar, só por si, o rendimento escolar, quer pelas expectativas que gera no professor, (efeito de Pigmalião) quer pela motivação ou expectativas que gera nos alunos em causa, e inclusivamente no grupo/turma: *“Os alunos são actores no processo de ensino-aprendizagem actuam através das suas atitudes e dos seus actos [...] afectando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação”*. (Postic, 1984: 9).

Gráfico nº 37

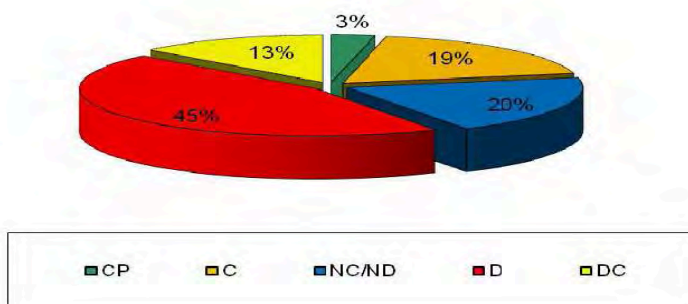
Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações



O Gráfico nº 37 mostra-nos que 70% dos alunos consideram que o professor dá relevância à frequência de explicações.

Gráfico nº 38

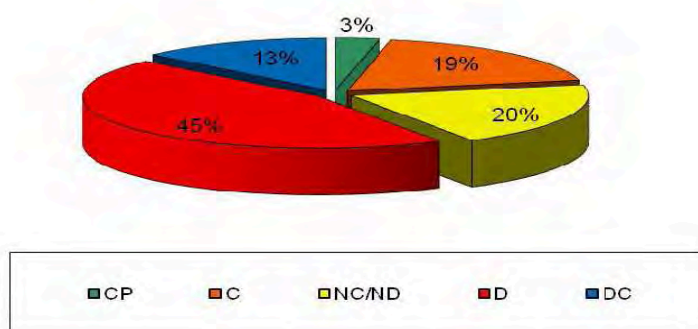
Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos



É notório referir que apenas 3% dos alunos concorda plenamente com o comportamento expresso no Gráfico nº 38. A maioria dos alunos (58%) sente existir um tratamento diferenciado, o que aliás era já indicado no gráfico nº 32 ao considerarem que o professor dá mais atenção aos alunos que frequentam explicações. O Gráfico nº 39 indica que de acordo com 58% dos alunos, o comportamento do professor não se traduz em comentários irónicos ou pejorativos.

Gráfico nº 39

Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos.

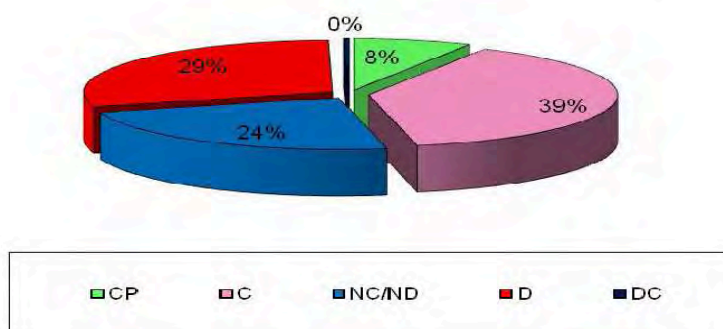


Procurar saber se há alunos a frequentar explicações é um comportamento por parte dos professores que 47% dos alunos referem existir, como podemos verificar no Gráfico nº 40. O facto do professor atribuir relevância à frequência de explicações (Gráfico nº 37)

pode justificar esta atitude. Na base deste comportamento podem estar razões de vária ordem nomeadamente, questões metodológicas e pedagógicas directamente relacionadas com o tipo de estratégias a usar na sala de aula e com a preparação dos alunos.

Gráfico nº 40

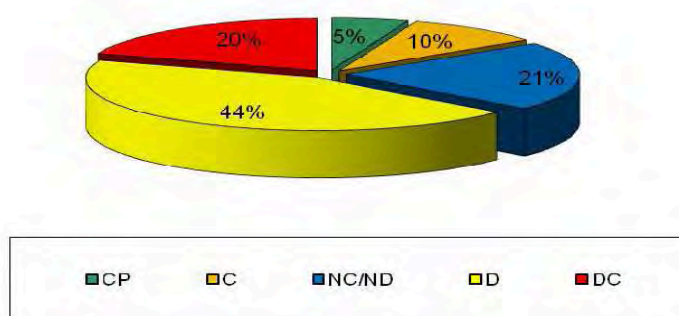
Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações



Ao saber que os alunos frequentam explicações o professor não reage com insatisfação, como se observa no Gráfico nº 41 com 44% dos alunos a discordarem da afirmação expressa e 20% a discordarem completamente. Note-se que apenas 3% dos alunos referia existir por parte do professor comentários irónicos ou pejorativos a propósito da frequência de explicações, (Gráfico nº 39), o que de alguma forma expressa não existir uma insatisfação, ou pelo menos que a mesma seja verbalizada.

Gráfico nº 41

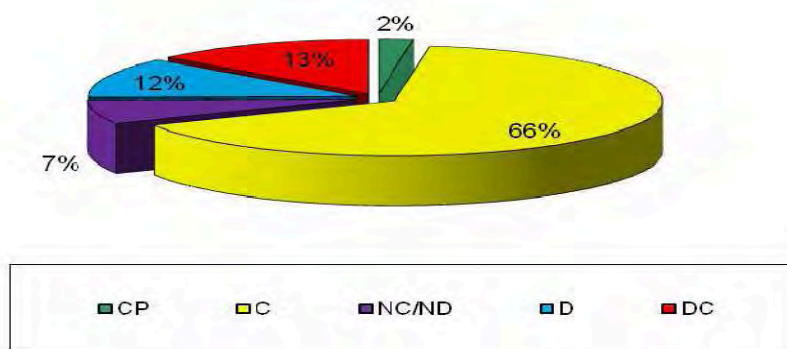
Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações



No entanto, os trabalhos realizados pelos alunos em casa são desvalorizados como se pode verificar através do Gráfico nº 42. Podemos inferir que o professor sabendo que o aluno frequenta explicações não atribui relevância aos trabalhos de casa uma vez que não há garantia de ser trabalho realizado individualmente pelos alunos.

Gráfico nº 42

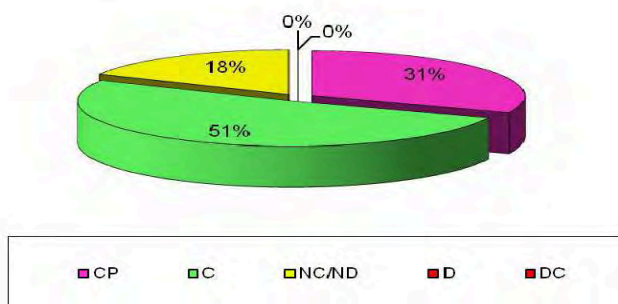
Desvaloriza o seu trabalho em casa



O Gráfico nº 43 indicamos que 82% dos alunos perante a afirmação “O professor encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com explicações” concordou com a afirmação. Este tipo de postura reforça a ideia de que a frequência de explicações traz benefícios, em termos de rendimento escolar, para os alunos daí que seja por vezes sugerida pelo professor. Por outro lado, está de acordo com os dados dos Gráficos nº 22, 23 e 24 quando a sua leitura mostra que a “sugestão do professor” é uma das razões que levam os alunos a procurar explicações.

Gráfico nº 43

Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com explicações.



A análise referente aos dados colhidos junto dos professores partiu dos objectivos já enunciados. Pretendia-se aqui analisar a mesma realidade mas vista sobre o olhar do professor. A maioria dos professores que responderam ao inquérito possui entre 10 a 20 anos de serviço e todos eles leccionam apenas no ensino secundário (Gráficos nº 44 e 45).

Gráfico 44

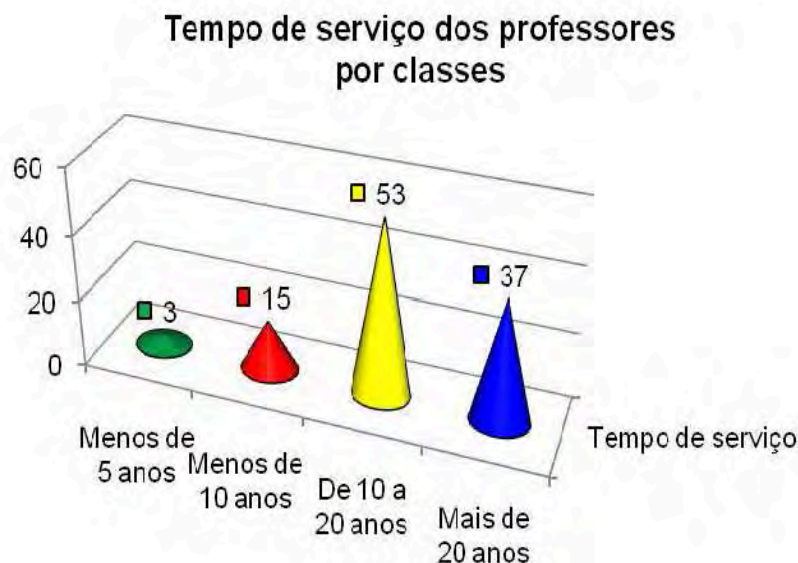
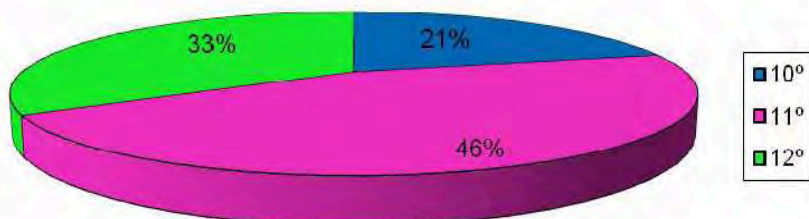


Gráfico nº 45

Níveis de leccionação

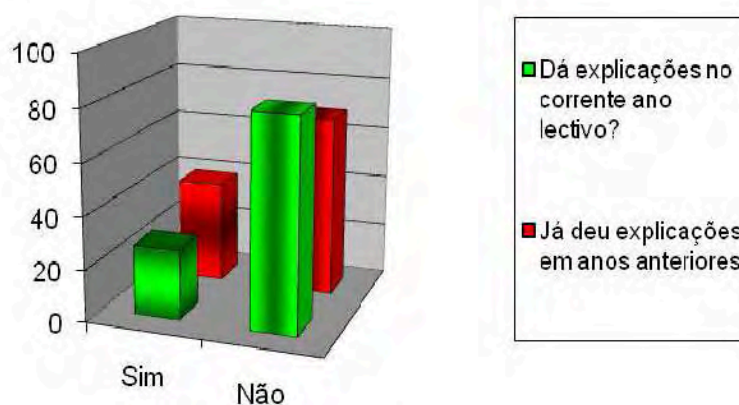


Quando questionados sobre se dão explicações no presente ano lectivo, ou se deram em anos anteriores, cerca de 1/3 dos professores respondeu afirmativamente em relação ao

ano actual e 1/2 em relação a anos anteriores, como se pode verificar através do Gráfico nº46.

Gráfico nº 46

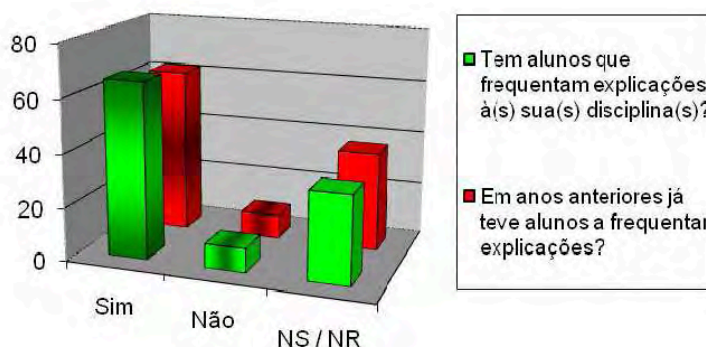
Experiência como explicador



O Gráfico número 47 permite-nos ver que cerca de 60 professores sabem que existem alunos que frequentam explicações à sua disciplina, apenas cerca de 20 não sabe ou não responde à pergunta.

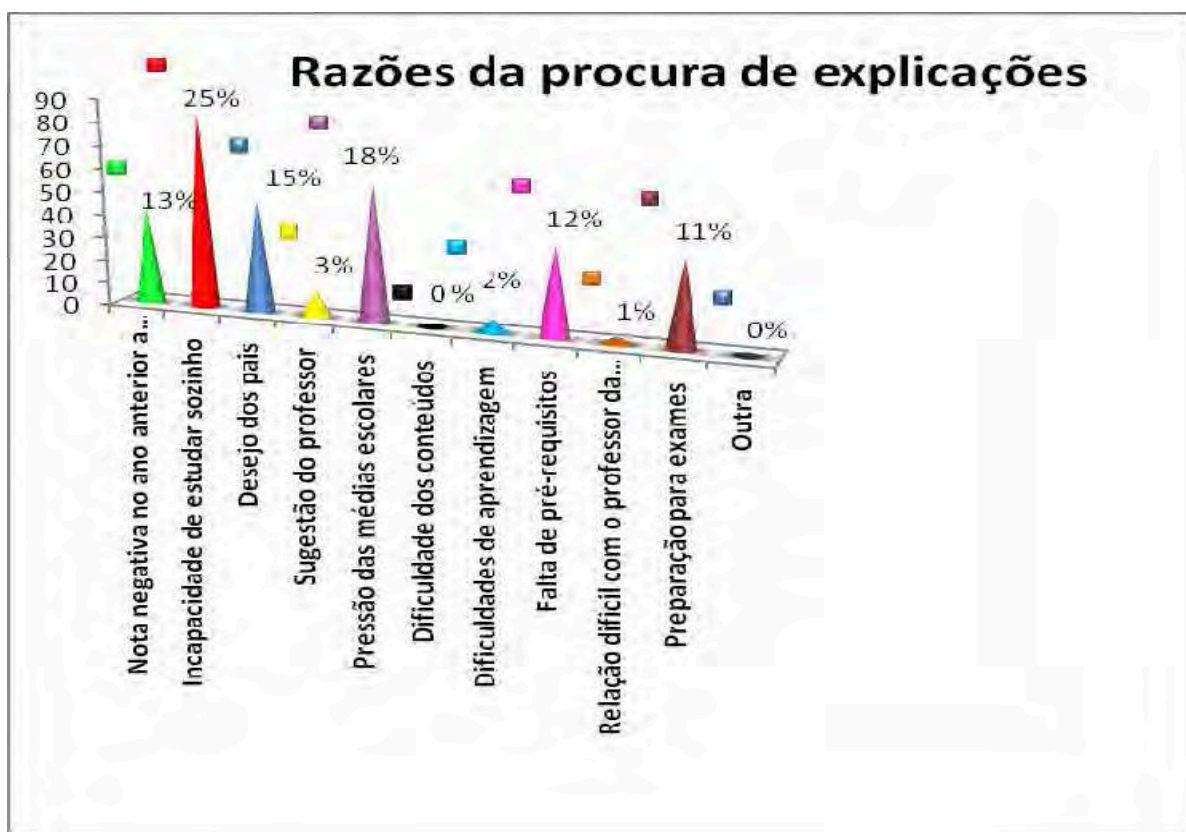
Gráfico nº 47

Frequência de alunos com explicações



Quando questionados relativamente às razões que, na sua opinião, estão na base da frequência das explicações, verifica-se que a “*incapacidade de estudar sozinho*” à semelhança do referido pelos alunos surge como a principal razão (Gráfico nº 48). No entanto, a “*dificuldade dos conteúdos*” apontada como segunda razão de frequência das explicações pelos alunos, não surge referida por nenhum professor. Podemos inferir que na perspectiva dos professores a “*nota negativa no ano anterior*” (apontada significativamente por alunos e professores como razão da procura de explicações) não tem origem na dificuldade dos conteúdos e está directamente relacionada com a “*falta de pré-requisitos*”. A pressão das médias escolares e o desejo dos pais surgem, na perspectiva dos professores como, a segunda e terceira causas da frequência de explicações.

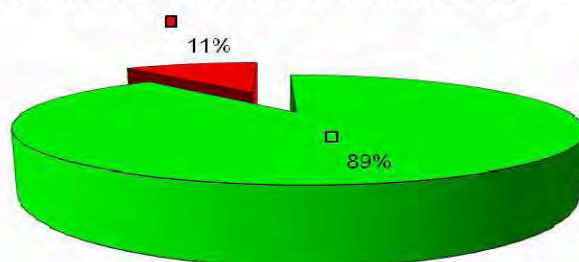
Gráfico nº 48



É inequívoca a posição dos professores relativamente à alteração de postura dos alunos com a frequência de explicações, como se observa pelo Gráfico nº 49, em que 89% dos professores reconhece o impacto das explicações na sala de aula.

Gráfico nº 49

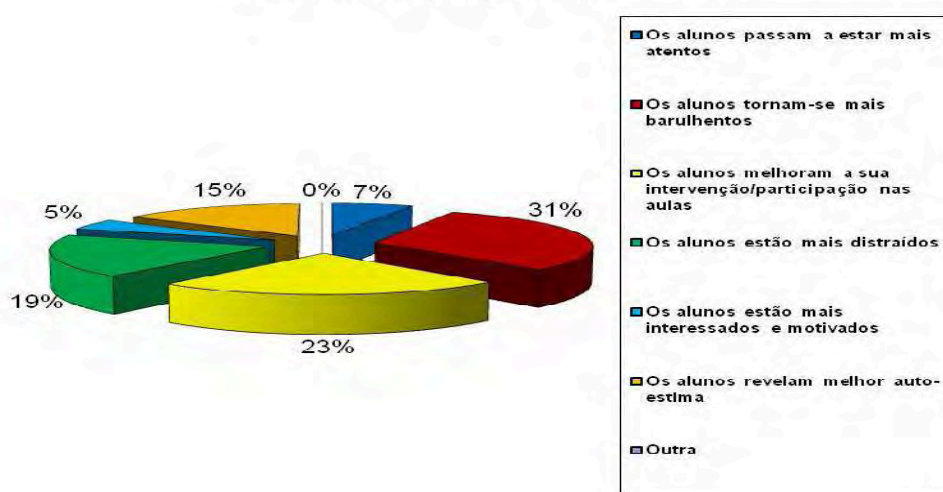
Frequência de explicações altera a postura dos alunos na sala de aula



A análise do Gráfico nº 50 mostra-nos que os professores referem que essas alterações passam pelos alunos se tornarem mais barulhentos, mas também por melhorarem a sua intervenção e participação, o que numa primeira leitura pode sugerir que o aparente benefício também acarreta aspectos menos positivos. Note-se que quando questionados os alunos sobre esta mesma questão 34 e 35% dos alunos referiu que passou a ter maior interesse e motivação, opinião muito diferente dos professores. O acordo parece residir quando há a referência ao “*desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado uma vez que já se aprendeu*” assinalado por 16% e 17% dos alunos e, ao mesmo tempo, referido por 19% dos professores.

Gráfico nº 50

Onde se verificam as diferenças



Foi pedido aos professores que assinalassem o seu grau de concordância com um conjunto de afirmações referentes a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aulas perante os alunos que frequentam explicações. Os Gráficos que a seguir apresentamos (do Gráfico nº 51 ao nº 62) referem-se ao tratamento da informação recolhida relativa a este ponto.

No Gráfico nº 51 é clara a opção de resposta dos professores com 59% a indicar a sua discordância relativa ao comportamento mencionado “*Dá-lhes frequentemente mais atenção*”, o que contrasta com a opinião dos alunos onde 51% refere estar de acordo com afirmação. Esta postura comportamental é vista e sentida pelos dois pólos da relação de forma diferente.

Gráfico nº 51

Dá-lhes frequentemente mais atenção



Os dados do Gráfico nº 52 mostram-nos uma posição tripartida entre os diferentes graus de concordância em relação à afirmação “*Não se preocupa tanto com eles*”. Parece existir uma preocupação implícita (já observada anteriormente) em mostrar um comportamento equitativo na turma.

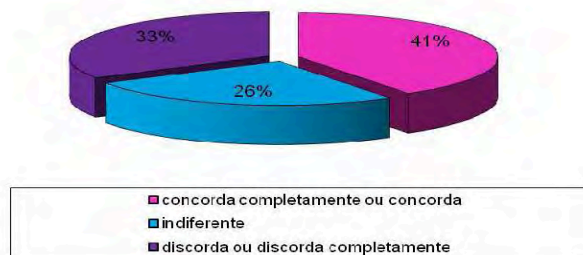
Gráfico nº 52

Não se preocupa tanto com eles



Gráfico nº 53

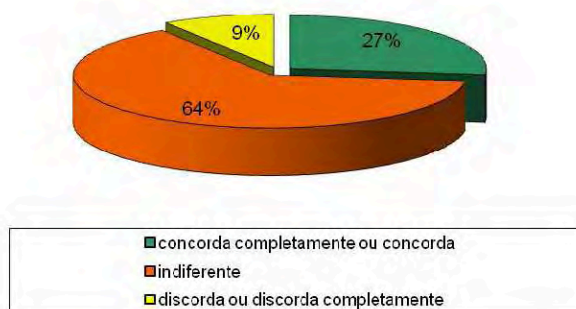
**Exige mais deles
manifestando menor tolerância aos erros**



No que se refere ao grau de exigência e à menor tolerância aos erros (Gráfico nº 53) a percentagem de professores que concordam (41%) com a afirmação permite inferir que ao manifestar esta atitude (também referida por 44% dos alunos) o professor poderá partir do princípio que o apoio recebido deverá ter efeitos positivos ao nível da aprendizagem. No entanto, o Gráfico nº 53 mostra também níveis elevados de reposta nos dois outros níveis de concordância o que poderá ser indicador da preocupação de equidade referida já em relação ao Gráfico anterior.

Gráfico nº 54

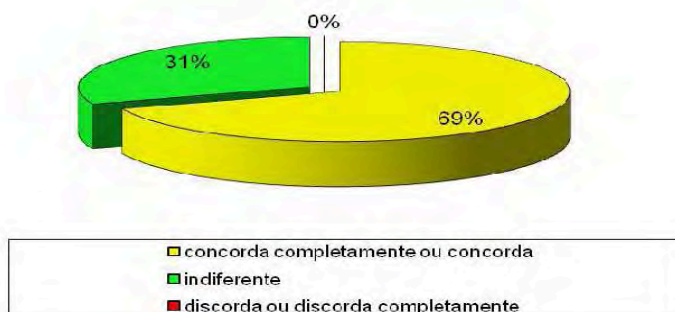
Trata-os com indiferença



No Gráfico nº 54 a percentagem de 64% de indiferença permite concluir que este tipo de atitude não é assumido pelos professores. A palavra indiferença poderá levar a interpretações de carácter negativo ou ainda pôr em questão o tratamento indiferenciado para que apontavam os dados anteriores.

Gráfico nº 55

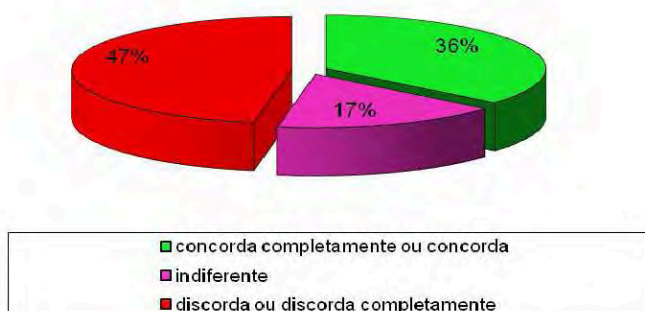
Espera que eles tenham melhores notas



A observação do Gráfico nº 55 com 69% dos inquiridos a considerar que espera que estes alunos tenham melhores notas, permite concluir que as explicações são vistas pelo professor como uma mais-valia à aprendizagem. Note-se que este tipo de comportamento foi também observado pelos alunos (Gráfico nº 36) com todas as consequências que se avaliou daí poderem resultar. Este é o primeiro tipo de comportamento que os professores assumem ter que diferenciam em relação aos restantes alunos.

Gráfico nº 56

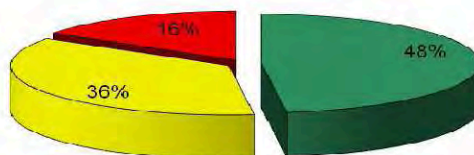
Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações



O Gráfico nº 56 permite observar que 47% dos professores dá relevância à frequência de explicações. Esta relevância poderá estar relacionada com o comportamento referido no Gráfico nº 55.

Gráfico nº 57

Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos

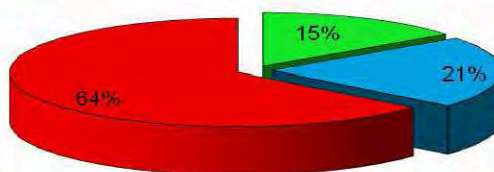


■ concorda completamente ou concorda
■ indiferente
■ discorda ou discorda completamente

Apesar da maioria dos alunos referir existir (Gráfico nº 38) um tratamento diferenciado por parte dos professores, 48% dos professores manifesta existir um comportamento igual perante todos os alunos (Gráfico nº 57) ainda que, significativamente, 36% se situem no patamar indiferente. Estes dados estão em consonância com os dados do Gráfico nº 58.

Gráfico nº 58

Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos.



■ concorda completamente ou concorda
■ indiferente
■ discorda ou discorda completamente

Relativamente ao comportamento “*Faz questão em saber se há alunos que frequentam explicações*”, os professores dividem-se entre os três níveis de resposta. É no entanto significativo que cerca de um terço de professores manifeste essa preocupação o que nos permite verificar que a frequência de explicações não é isenta de consequências

ao nível da sala de aula. Observe-se que os alunos (Gráfico nº 37) consideraram claramente que o professor atribui relevância à frequência de explicações.

Gráfico nº 59

Faz sempre questão em saber
se há alunos que frequentam explicações



Ao saber que os alunos frequentam explicações o professor não reage com insatisfação, como se observa no Gráfico nº 60, com 81% dos professores a discordarem da afirmação expressa. As explicações surgem como um fenómeno que não parece desagradar os professores ou, se desagradam, não manifestam essa insatisfação.

Nas nossas conversas informais constatamos que alguns professores sentiam um certo incómodo perante uma “vigilância” do seu trabalho por parte dos colegas que davam explicações a alunos das suas turmas. Este sentimento pode de alguma forma estar expresso nos 10% de professores que assumiram a sua insatisfação.

Gráfico nº 60

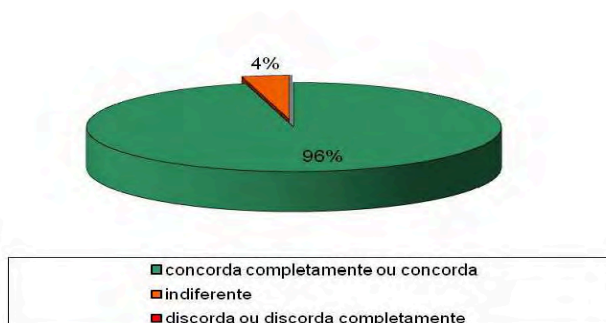
Reage com insatisfação
ao saber que os alunos frequentam explicações



Tal como já tínhamos referido aquando da análise dos Gráficos referentes aos alunos, os trabalhos realizados em casa são desvalorizados como se pode verificar através do Gráfico nº 61. Podemos inferir que o professor vê as explicações, não só como apoio para explicar o que não se percebeu na escola, mas também para realizar as tarefas indicadas como trabalho individual do aluno em casa. A não relevância que assumem atribuir aos trabalhos de casa poderá residir neste facto, uma vez que não há garantias de terem sido realizados pelos alunos.

Gráfico nº 61

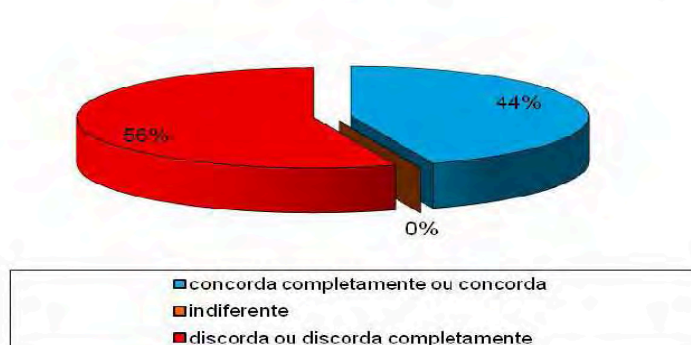
Desvaloriza o seu trabalho em casa



O Gráfico nº 62, a partir da afirmação “*O professor encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com explicações*”, apresenta-nos dois grupos de professores com posições distintas. Apesar da divisão não há propriamente um grande desnível percentual (56% e 44%). Este tipo de postura reforça a ideia de que a frequência de explicações é por vezes incentivada pelo próprio professor (Gráficos nº 22, 23 e 24) que as considera úteis para o desempenho escolar dos alunos.

Gráfico nº 62

Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com explicações.



Considerações Finais

As opções de análise que fizemos tiveram na sua base questões de natureza metodológica e temporal que limitaram a exploração e cruzamento de outras variáveis interdependentes. A recolha de dados efectuada relativamente aos alunos (por ano, curso e área disciplinar – anexos 9-16) e aos professores (por idade, sexo e anos de serviço - anexos 17-18) potencia outras variáveis de análise e pontos de partida para investigações futuras. Apesar desta observação entendemos o nosso trabalho como um contributo modesto mas rigoroso, para o debate sobre a problemática em causa.

A análise global dos resultados obtidos permite-nos concluir que é nos cursos Científico-Humanísticos que a frequência de explicações é mais acentuada. Estes cursos destinam-se principalmente aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendem obter uma formação de nível secundário, com vista ao prosseguimento de estudos no ensino superior. É a vertente de Ciências e Tecnologias que permite o acesso a cursos nas áreas da Saúde, Engenharias, Desporto e Arquitectura, onde a procura é mais acentuada com a Matemática a liderar a lista das disciplinas com maior procura. Podemos inferir que, embora pontualmente, os alunos frequentam explicações porque sentem dificuldades e procuram às vezes um apoio individualizado, esta procura generalizada visa menos a nota necessária para transitar de ano e mais a classificação exigida para o acesso aos cursos socialmente mais valorizados, realidade que contribui para a procura de explicações (Ventura, Neto-Mendes, Costa, 2008).

Os Gráficos referentes às razões para a procura de explicações nos cursos Científico-Humanísticos destacam a *“incapacidade de estudar sozinho”* a que não é alheia a falta de métodos de trabalho para alcançar melhores resultados. Nas conversas informais que tivemos com alguns alunos estes referiam que *“o problema não era tanto estudar para ter 10 mas saber como estudar para ter notas altas”*. A procura e a necessidade de explicações surgem, na opinião de alguns dos professores, como um fenómeno em catadupa: se aprendem mal num determinado ano passam para o ano seguinte com lacunas, e aí os professores já não têm tempo para lhes explicar o que vem de trás. O Gráfico nº 48 faz referência a essa falta de pré-requisitos. Há professores quem têm dificuldade em motivar os alunos, seja porque também eles não se encontram motivados, seja porque o número elevado de alunos por turmas não o permite, a falta de recursos, a organização da carga horária, ou mesmo o tipo de aluno que encontra na sua frente, apático e desinteressado cujo olhar matinal demonstra um cansaço típico do final do dia. Os alunos desvalorizam muitas vezes as aulas curriculares e os explicadores chegam a referir *“a*

dependência em que os alunos podem ficar do explicador” (Ventura, Neto-Mendes e Costa, 2008: 116).

Relativamente aos Cursos Profissionais note-se que a procura de explicações por parte dos alunos é praticamente inexistente, o que se compreende analisando o perfil de alunos a que se destinam: *“alunos que, tendo concluído o 9º ano procuram um tipo de ensino mais prático e voltado para a integração no mundo do trabalho.”* (Decreto-lei 74/2004, de 26 de Março). Estamos perante realidades escolares distintas quer pelas características dos alunos, quer pelo tipo de currículo, objectivos e metodologias de trabalho. Note-se que é também nestes cursos que *“o custo elevado das explicações”* é mais referenciado como causa da sua não frequência, o que pode indiciar que estamos perante alunos que na sua generalidade provêm de famílias com mais baixo rendimento económico, realidade que não validamos no nosso estudo.

A leitura e análise global dos Gráficos permitem-nos constatar que a frequência de explicações tem um papel importante na vida académica de muitos alunos, condicionando atitudes e comportamentos na sala de aula e interferindo no desempenho de alunos e professores. A nossa questão de partida encontra aqui elementos cruciais para elucidar a problemática que norteou o nosso estudo de caso.

A frequência de explicações interfere nas atitudes desenvolvidas dentro da sala de aula. A forma como essa interferência decorre e as consequências que daí advêm não se traduzem numa única leitura. O estudo realizado mostra que o recurso às explicações condiciona a relação pedagógica e a dinâmica cognitiva e afectiva do grupo-turma ao desencadear ou alterar posturas comportamentais. No entanto, o que de facto acontece a nível de alguns comportamentos é, na perspectiva dos diferentes actores, vivenciado de forma diferente como se concluiu aquando da leitura dos resultados dos gráficos. Confronte-se a título de exemplo os dados dos Gráficos nº 29, 30 e 31 relativos à questão: *“Como caracterizas a tua postura na sala de aulas durante/após a frequência de explicações?”* com os dados do gráfico nº 50 relativos à questão: *“Onde se verifica essa diferença?”*. Os professores afirmam de forma inequívoca que as explicações alteram a postura dos alunos dentro da sala de aula (Gráfico nº 49), mas a alteração que consideram mais significativa (*os alunos tornam-se mais barulhentos*) reveste contornos negativos para o desenrolar do processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aulas, ao contrário do comportamento que os alunos mencionam como mais relevante, *“maior interesse e*

motivação”. É certo que estes mesmos professores constataam uma “*maior participação/intervenção dos alunos nas aulas*”, o que necessariamente está ligado ao aumento de motivação e interesse dos alunos e acarreta, por vezes, momentos de maior ruído sobretudo se a intervenção não for organizada. As questões comportamentais não se compadecem com leituras lineares e resultam de múltiplas variáveis interdependentes que estão na base da forma como professores e alunos sentem, em dimensões e graus distintos, a mesma realidade. O facto de se considerar, com maior ou menor destaque um ou outro comportamento, não altera a constatação de que a frequência das explicações não é neutral nem inócua.

No interior da sala aula, na relação que se estabelece entre professores e alunos, constrói-se um clima conducente ao saber, apoiado no respeito, empatia, e na motivação para aprender, ou pelo contrário, criam-se barreiras a que se ligam processos de comunicação verbal e não verbal, com mensagens de desafio e/ou aceitação alicerçadas em expectativas e estereótipos que a frequência de explicações transporta para a sala de aula.

O que levará o professor a aconselhar ao aluno a frequência de explicações? Como refere Formosinho, “ [...] *o sucesso do cliente é também o sucesso do profissional, um insucesso massivo de uma faixa de clientes não pode deixar de provocar um difuso sentimento de frustração em muitos profissionais. Tal inadequação gera também descontentamento entre muitos pais e contribuí decisivamente para o sentimento de crise que anda associado, desde há muitos anos, ao sistema escolar*” (Formosinho, 1992: 29). Não basta sermos bons naquilo que gostamos e para que temos mais talento, a performance competitiva exige o recurso extra de aperfeiçoamento que as explicações oferecem para atingir os objectivos necessários e o “valor educativo” do sucesso traduzido agora em “notas altas”. Assim o consideraram alunos e professores ao apontarem as razões que estão na base da procura de explicações a que não são alheios os métodos de estudo, os conteúdos, as médias escolares, os exames e os pais.

“Conduzidos” às explicações trazem-nas para dentro da sala de aula onde muitas vezes se tornam obstáculo ao funcionamento regular do grupo/turma, desencadeando comportamentos mais ou menos implícitos de aprovação ou reprovação, gerando insegurança e até angústia em alguns alunos que a elas não têm acesso e interferindo na cadência de leccionação dos conteúdos. Ficam os professores insatisfeitos? Reagem com desagrado? Tudo indica que não. Sobretudo em anos terminais, em que a necessidade de

cumprir o programa acaba por violar práticas e estratégias metodológicas “democráticas” porque nem todos conseguem correr ao mesmo passo e o apoio fora da escola é uma ajuda para não perder o pelotão. Ainda que o pelotão seja sempre composto pelo mesmo perfil de alunos, um grupo de alunos motivados para a aprendizagem que desejam prosseguir Estudos Superiores e ingressar em cursos conotados com sucesso e prestígio social. Os professores cristalizam as suas imagens sobre os alunos e têm a tendência para rigidificar as expectativas que criam sobre eles, acabando por influenciar a sua prática/vivência no interior da sala de aula: *“O bom aluno ganha a importância de um espelho, onde se reflecte a imagem do (bom) pedagogo”* (Filloux, 1993: 66).

Por outro lado, o aluno que sente a sua auto-estima aumentada, aumenta a sua confiança no trabalho e confia nas suas potencialidades para superar as dificuldades mais complexas.

Muitos alunos com quem falámos demonstram uma baixa auto-estima e um certo receio de assumir a frequência de explicações, quer perante os colegas quer perante o professor da disciplina em causa, para não serem rotulados ora de *“alunos com dificuldades”* ora de *“Betinhos que querem ser médicos”* (conversas informais com alunos e professores). A psicologia contemporânea alerta para a importância de se acreditar na potencialidade de cada aluno traduzindo esse sentimento por atitudes que favorecem o seu crescimento e desenvolvimento pessoal: *“A ajuda eficaz assenta no princípio de que o professor não pode manifestar incongruências no seu comportamento, isto é, não pode expressar verbalmente um certo tipo de sentimentos positivos e não verbalmente outros sentimentos que lhe são contrários”* (Tavares, 1993: 128). Repare-se que da leitura dos gráficos relativos à postura comportamental dos professores, o mesmo comportamento era por vezes sentido e visto de forma diferente por professores e alunos, o que de alguma forma encontra alicerce no desfasamento entre linguagem verbal e não verbal de que fala Tavares (1993). O comportamento expresso dentro da sala de aula estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual se diferenciam e se sancionam numa comparação de um com todos, num ritual que hierarquiza, premeia e pune.

A escola é um lugar difícil e competitivo no qual alunos e professores têm que dar o melhor de si, mas isso não basta, muitas vezes, para atingir os objectivos traçados fora da própria escola e colmatar as expectativas trazidas para o seu interior por pais e alunos. Todos sabemos que devemos procurar que a escola ensine o que é útil e necessário saber,

as competências necessárias para obter o sucesso pretendido e medido através de exames elaborados a partir (teoricamente) do que a escola ensina e transmite. No entanto, as pesquisas realizadas apontam para o desfasamento entre o que se ensina e o que se avalia, entre o que a escola transmite e o aluno aprende, entre a ênfase nas competências e os conteúdos exigidos no exame nacional (Pacheco, 2008), entre as notas conquistadas no ensino secundário e as médias de acesso a determinados cursos do ensino superior, com a crescente procura de explicações a concorrer e a ensombrar o ensino formal ministrado na escola.

A quem cabe preparar e ensinar o aluno? Onde residem as falhas? Quem tem a responsabilidade de garantir condições de trabalho e apoios capazes nas escolas? Qual o papel do professor e onde reside a fronteira do explicador? Como “convive” o “professor oficial” com a vigilância do seu trabalho pelo “professor explicador”? Qual o impacto que o recurso às explicações tem na atitude de alunos e professores dentro da sala de aula?

De um lado e do outro levantam-se vozes críticas, ora se alerta para o carácter positivo das explicações com todos os benefícios que isso acarreta na aproximação dos alunos aos seus objectivos de sucesso e às metas traçadas, ora se chama a atenção para o risco do aumento de desigualdade entre alunos que este “recurso” acarreta, com todos os prejuízos daí adjacentes.

Durante as nossas observações e conversas informais, constatámos que as explicações são muitas vezes vistas e “consentidas” pelo professor da turma, sob o pretexto de treino intensivo, que a dimensão do grupo-turma não permite. Há uma certa complacência com o “bom aluno” que procura ir mais além e atingir, com a ajuda externa, a excelência exigida para ingresso em alguns cursos superiores. O mesmo não se passa com o aluno “preguiçoso,” “calaça” e “irresponsável” que procura nas explicações, o trilhaço do facilitismo, a “papa feita” e cujo comportamento a posteriori destabiliza o normal decorrer das actividades lectivas, na sala de aula.

Por outro lado, há todo um conjunto de docentes que criticam o tipo de ensino ministrado nas explicações que ganha formas rotineiras e estereotipadas, caindo nas armadilhas reducionistas de um falso conhecimento e de uma falsa progressão.

Visões distintas sobre esta realidade estão na base de atitudes e comportamentos que alunos e professores promovem e vivenciam na sala de aula: “*O ideal do professor não se fundamenta apenas na forma como este vê o aluno, mas varia também de acordo*

com a forma como ele encara e vê o seu próprio papel, o que depende das suas próprias expectativas e ambições em relação à educação”(Downey, 1993: 115). Não é raro encontrar alunos que referem a dificuldade de gerir e adequar comportamentos e posturas que se jogam consoante o professor das diferentes disciplinas.

Muitos dos professores que preencheram os inquéritos deram já explicações particulares a um ou outro aluno. Onde acaba o professor e começa o explicador? Não é uma pergunta com resposta fácil. Sobretudo se tivermos em conta que, neste domínio, as questões de ordem ética são facilmente discutíveis (Ventura, Neto-Mendes e Costa, 2008).

As explicações são, de um modo geral, uma matéria sobre a qual todos têm uma opinião, seja lembrando a sua experiência, como explicadores ou explicandos, seja comentando aquilo que se passa com amigos, filhos, conhecidos.

Um pouco mal vistas ao longo dos anos, talvez porque, há uns anos atrás, os explicadores disponíveis eram menos e constituíam um recurso apenas para os alunos prestes a chumbar ou com dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, ter explicações era um segredo bem guardado que não orgulhava nem pais nem alunos. Porém, actualmente há um grande número de alunos que recorrem às explicações pelas mais diversas razões. O “segredo” foi descoberto e agora as preocupações são outras, são pais e colegas preocupados com o facto de estes alunos, em virtude das explicações, poderem ter notas melhores que as deles e assim ocuparem o pódio de acesso aos cursos socialmente mais desejados.

Nem todas as conclusões podem se absorvidas, negadas, ou partilhadas. Mas, as pesquisas elaboradas e o estudo por nós realizado mostra-nos que o recurso a explicações tornou-se numa prática bastante generalizada, e que, quer pelas causas da sua procura, quer pelas consequências que tem, designadamente, o agravamento das desigualdades de oportunidades educacionais, a alteração, muitas vezes negativa, do clima relacional dentro da sala de aula, quer ainda, pelos valores que estão na base da sua procura e/ou que se geram pela sua frequência, tornam as explicações uma realidade que os “teóricos e os decisores educacionais” não podem ignorar ou camuflar.

Esta questão assume particular relevância se entendermos, como Charles Coridian, que *“O facto de parte dos pais recorrer a produtos paraescolares evidencia a sua vontade de ajudar os seus filhos a ter êxito na escola, mas, a questão do estudo pessoal dos alunos não fica, entretanto, confinada à única esfera privada. Assim, há quem conteste os estudos*

em casa para os alunos do ensino fundamental porque contribuem para um êxito escolar desigual entre os alunos” (2003). As causas para a procura de explicações devem, seja qual for a forma que revistam, ser objecto de análise. Por outro lado, saber como reagem professores e alunos, perante o fenómeno das explicações, poderá servir para desmontar “ideias-feitas” ou estereótipos do senso comum relativos ao fenómeno em causa e clarificar princípios e valores tendo em vista a eficácia do processo ensino/aprendizagem numa escola onde “*o ensino deve ser tão pluralista como a sociedade em si mesma e onde os alunos possam encontrar ocupação, estilos e rumos diferentes*” (Savater, 1997: 121).

Mas, poderão os professores, com turmas de 28 alunos, a que acrescem, por vezes, problemas de disciplina de gravidade variável, individualizar o ensino e dar um apoio adequado a todos os seus alunos, de acordo com os problemas, as especificidades e as necessidades de cada um? Deveria a escola conseguir responder às necessidades dos alunos com mais dificuldades ou às expectativas dos que pretendem atingir um maior nível de excelência? Consegue-o de momento? A análise da literatura existente e de alguns estudos de caso sobre a frequência de explicações, a divulgação dos resultados dos exames nacionais e dos rankings das escolas (Neto-Mendes, Costa e Ventura, 2003) mostram-nos que não.

Das leituras realizadas a opinião é unânime de que a educação e a cultura não são rapidamente incrementáveis, com ganhos e eficácias contabilizáveis à semelhança do sector económico. Por outro lado, as finalidades das políticas educacionais consagradas na Lei de Bases do Sistema educativo de pendor democrático e com o eixo de orientação na igualdade de oportunidades não parecem ter sido alcançadas com o legislar de novas medidas educativas, alteração de competências ou introdução de novas metodologias. Mas a mudança é porventura possível e desejável se não se ignorar todos os constrangimentos humanos e materiais a que as escolas estão sujeitas, se não se ignorar a realidade circundante, os constrangimentos do sistema ou as falhas de algumas das políticas implementadas. Quando se mexe com rotinas e práticas enraizadas gera-se desconforto, receio e instabilidade (Pardal, 1993). Sem dúvida. Mas, é porventura necessário a educação deixar de ser responsabilidade dos outros e envolver definitivamente pais, professores e alunos num processo de co-responsabilização (Benavente, 1990) onde a culpa do insucesso, da ineficácia do sistema educativo e da realidade económica e social, (muitas vezes referenciados como causas da procura e frequência das explicações) é partilhada.

As questões levantadas sugerem, a necessidade, de um debate explicitador das problemáticas referidas, fazendo "despertar" vozes críticas e reflexões, que não ignorando a problemática das explicações se interroguem sobre as suas causas, implicações e consequências, num esforço conjunto para desbravar alternativas e soluções, se de facto o caminho que actualmente percorremos não premiar e cumprir o espírito e o princípio igualitário que deve presidir no acesso à educação.

O objectivo deste tipo de estudo não é fazer generalizações, não se pretendem receitas sobre o tipo de comportamento a adoptar perante o aluno que frequenta explicações, nem tão pouco sobre as tarefas e atitudes mais adequadas. Noutros contextos e com outros actores, os dados seriam provavelmente outros, por isso interessa sobretudo conhecer um pouco melhor possíveis reacções comportamentais de ambos os intervenientes (professores e alunos), interferências que o recurso às explicações pode ter, de forma a evitar/controlar o impacto que surge da sua frequência no clima de aprendizagem na sala de aula. A generalização será realizada pelo próprio leitor, a quem cabe a tarefa de pensar em que medida certos factos se podem ou não verificar noutros contextos.

Procurámos problematizar um conjunto de situações mais do que dar respostas definitivas ou únicas. Temos consciência que o presente trabalho deixa espaços abertos que estimulam e convidam a novas investigações num aperfeiçoar constante dos resultados dos nossos esforços.

Bibliografia

- AFONSO, A. (1988). Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. I, nº.2, pp. 59-64. Braga: Universidade do Minho.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, nº21, pp. 46-50. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escola: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BELLAT, D., ZANTEN, H. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Colin.
- BENAVENTE, A.(1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRAY, M. e SILOVA, I. (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*.http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/hidden_20070216/hidden_20070216.pdf. Consulta realizada em Junho de 2009.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (1993). *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- CACHAPUZ, A., PRAIA, J. e Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Temas de investigação 26. Ministério de Educação.
- CARNEIRO, R. e GARRIDO, L. (1996). *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*. Porto: Edições Asa.
- COMISSÃO EUROPEIA, (1995). *Livro Branco sobre Educação e a Formação ao longo da Vida*. European Association for Educational Design.
- CORIDIAN, G. (2003). *Os usuários de produtos paraescolares: pais ou filhos?* Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 84.www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a10v2484.pdf. Consulta realizada em Maio de 2009.
- COSTA, J.(1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J., NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (2008). *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, J., VENTURA, A. & NETO-MENDES, A.(2003). As explicações no 12ºano – contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 2. pp. 55-66. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- CÔTÉ, N. (1991). *La personne dans le monde du travail, Quebec, Gaetan Morin*. Enciclopédia Luso-brasileira de cultura (s/d). Lisboa: Editorial Verbo.

CRUZ, M. e VALENTE, M. (1993). Estratégias metacognitivas e Resolução de Problemas: Um estudo com alunos do 10º ano de Física e Química. *Revista de Educação*, vol.3. pp. 87-103.

DÂMASO, L.(1996). *Das Regras às estratégias: o caso das provas globais*. CESE em Administração Escolar, pp. 54-95. Porto: ISET

DELORS, J. (Cord.) (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO.

DUBET, F. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista em anped.org.br/.../RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf.

DURKHEIM, É. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Lisboa: Edições Asa.

ENCICLOPÉDIA, Luso-brasileira de cultura (s/d), Lisboa: Editorial Verbo.

ESTRELA, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, E.(1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições Asa.

FELOUZIS, G.(2000). *A eficácia dos professores*. Porto: Rés Editora.

FILLOUX, J.(1993). *Clínica e Pedagogia in Trabalho de Projecto - Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

FLORES, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FORMOSINHO, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto - a -Vestir de Tamanho Único. *Cadernos de análise social da educação: o insucesso escolar em questão*, pp.41-49. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J.(1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.5. 5 (3), 23-48. Braga: Universidade do Minho.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (1989). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa.

GAVE. (2004). *Resultados do Estudo Internacional – Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Resolução de Problemas*. PISA 2003: M.E.

GILLY, M. (1990). Psychosociologie de l'éducation in MOSCOVICI, S., *Psychologie Sociale*, pp. 473-494. Paris: PUF.

GIMENO, J. (1985). *La pedagogia por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIOVANNI, Gozzer (1990). Programmes scolaires et problèmes de société. *Revue trimestrielle de l'éducation* Vol. XX, n° 1. Vol. XX, n° 1, pp.73-78. Paris: IRNP.

GOMES, C.(1987). A Interação Selectiva na Escola de Massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3 pp. 35-49. Braga: Universidade do Minho.

GOMES, A.(2005) *Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre ser professor* in Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais. Departamento de Ciências da Educação: Universidade de Aveiro.

GONÇALVES, M. (2007). *Educação, Trabalho e Família: trajetórias de diplomados universitários*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

JODELET, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion in Jodelet, D., *Représentations sociales* pp. 31-61. Paris: PUF.

JODELET, D. (1990). *Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie*. Paris: PUF

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

MARQUES, R. e ROLDÃO, M. (Org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – reflexão participada*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO. E. (2007). *Comparação de Resultados dos Exames Nacionais do Ensino Secundário de 1997 a 2007*.M.E.

MINISTÉRIO. E. e MINISTÉRIO, S. S. T. (2004). *Eu não Desisto – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. M.E.

MOUTINHO NETO, M. (2006). *A procura de explicações: as razões dos pais*. Dissertação Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOSCOVICI, S. (1996). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

MOLLO, S. (1974). *Représentations et images - perspectives qui font des deux autres partenaires: l'enfant, Les parents, les maîtres*. Paris: PUF

NETO-MENDES, A., COSTA, J., VENTURA, A. & AZEVEDO, S. (2007). *La industria de las clases particulares: de la actividad liberal a la franquicia de las multinacionales*. In Memorias de Pedagogía 2007 (Simposio 8). Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.

NETO-MENDES, A., (2005). *Os professores e o trabalho colaborativo — das políticas educativas às práticas docentes*. In J. P. Janicas (coord.). *O Professor no Séc. XXI. Formação e Intervenção*, pp. 76-97. Coimbra: Centro de Formação Ágora.

NETO-MENDES, A., COSTA, J., e VENTURA, A. (2003). *Seis faces ocultas do ranking de escolas: uma abordagem exploratória*. In L. L. Dinis & N. Afonso (Eds.). *Actas do II Congresso Nacional do FPAE, A Escola entre o Estado e o Mercado: o Público e o Privado na Regulação da Educação*, pp.441-462. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

NETO-MENDES, A., COSTA, J., e VENTURA, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*.
http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num1.htm. Consulta realizada em Junho de 2009.

NEVES, I. e SILVA, M.(2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1): pp.5-41. Braga: Universidade do Minho.

NOGUEIRA, C. M. e NOGUEIRA, M.A. (2002). *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Educação e Sociedade, nº75.

NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

OCDE (2005). *Education at a Glance – OECD Indicators*.
[Www.rsc.org/images/OECDreportInternatStats_tcm18-47043](http://www.rsc.org/images/OECDreportInternatStats_tcm18-47043). (Consulta realizada em 18 Setembro de 2009).

OLIVEIRA, J.(1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.

PACHECO, J. e FLORES, M. (1995). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1996). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.(2008). *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Minho: Universidade do Minho.

PAJARES, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578. In www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid. Consulta realizada em Setembro de 2009.

PARDAL, L.(1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Cadernos de análise socio-organizacional de educação nº 7. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- PARDAL, L. e CORREIA, E.(1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- PINTO, M. (2006). *A relação escola-família nos dois primeiros ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PIRES, E.(1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 1, pp. 27-43.
- POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Currículo como projecto – o papel das escolas e dos professores*. in Marques, R. e Roldão M.C. (Org.) (1999) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (2000a). *Os Desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro: Cifop.
- ROLDÃO, M. (2000b). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro: Cifop.
- SÁ, C. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Lisboa: Editora Vozes.
- SANTIAGO, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, M. (1994). *Formação de professores no domínio de uma alfabetização científica e tecnológica*. In actas do IV Encontro Nacional de Docentes de Ciências da Natureza: Investigação didáctica e ensino inovador das ciências do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAVIANI, D.(2005) *Escola e Democracia*. <http://www.osun.org/saviani-pdf.html>. Consuta realizada em Julho de 2009.
- SCHNEIDER, F. (1996). *Socorro o meu professor odeia-me*. Lisboa: Gradiva júnior.
- SELLTIZ, C.WRIGHTSMAN, L. COOK, S.(1977). *Les Méthodes de la recherche en Sciences Sociales*. Montréal: Les Éditions HRW.

SILVEIRINHA, T. (2007). *O fenómeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12.º ano em estudo de caso*. Dissertação Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

STERNBERG, (2005). *Psicologia cognitiva*.

<http://www.biblioteksforeningen.org/.../bidrag/pdf/2005/Sternberg.pdf>. Consulta realizada em Maio de 2009.

TAVARES, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro. Universidade de Aveiro

TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a Escola - Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

TYLER, R. (1976). *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

TRINDADE, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TUCKMAN, W. (1994). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (1993). *Representações sociais - para uma psicologia do pensamento social*. in VALA, J. e MONTEIRO, B. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VENTURA, A., NETO-MENDES, A., COSTA, J. A. & AZEVEDO, S. (2006). *El fenomeno del apoyo al apredizaje fuera de la escuela visto através de un análisis comparado*. Revista de curriculum y formación del profesorado, nº 10, 2 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART2.pdf>. Consulta realizada em Julho de 2009.

VIRGÍNIO Sá & FÁTIMA A.(2007). Públicos e (des) vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 129-161. Braga: Universidade do Minho.

WEBER, M. *Enciclopédia Luso Brasileira*, (S/d., p. 346), Vol. XV. Lisboa: Editorial Verbo.

WEBER, A. *Saberes escolares e saberes sociais*. in Trabalho de Projecto - Leituras comentadas: Edições Afrontamento.

Legislação

Decreto – Lei 286/89 de 29 de Agosto (Definição dos planos curriculares do ensino básico e secundário).

Decreto – Lei 06/2001 de 18 de Janeiro. (Organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens no ensino básico).

Decreto – Lei 74/2004 de 26 de Março. (Organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens no ensino secundário).

Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro. (Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário).

ANEXOS

Anexo 1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito é parte integrante de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação / Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro e destina-se a recolher informações sobre o *Impacto das explicações nas relações na sala de aula*. A resposta ao questionário é anónima e garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

A sua opinião é importante, procure responder com o máximo de sinceridade.

As suas respostas devem ser assinaladas com uma X no quadrado correspondente.

1. Identificação

- a) Sexo Masculino ☐ Feminino ☐
- b) Idade ☐
- c) Grupo disciplinar ☐
- d) Disciplina(s) que lecciona _____
- e) Tempo de serviço
- | | |
|------------------|--------------------------|
| Menos de 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| Menos de 10 anos | <input type="checkbox"/> |
| De 10 a 20 anos | <input type="checkbox"/> |
| Mais de 20anos | <input type="checkbox"/> |
- f) Anos que lecciona 10º ☐ 11 º ☐ 12º ☐

2. Dá explicações no presente ano lectivo (2008/2009)?

Sim ☐ Não ☐

3. Já deu explicações em anos anteriores?

Sim ☐ Não ☐ Não Sei ☐

4. Tem alunos que frequentam explicações à(s) sua(s) disciplina(s)?

Sim ☐ Não ☐ Não Sei ☐

5. Em anos anteriores já teve alunos a frequentar explicações?

Sim ☐ Não ☐

6. Quais as razões (indique apenas três) que na sua opinião, levam os alunos à procura de explicações?

a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina. ☐

b) Incapacidade de estudar sozinho. ☐

c) Desejo dos pais. ☐

d) Sugestão do professor. ☐

e) Pressão das médias escolares. ☐

f) Dificuldade dos conteúdos. ☐

g) Dificuldades de aprendizagem. ☐

h) Falta de pré-requisitos. ☐

i) Relação difícil com o professor da disciplina. ☐

j) Preparação para exames. ☐

k) Outra ☐ Qual?

7. Considera que a frequência de explicações, altera a postura dos alunos, na sala de aulas, perante as tarefas de aprendizagem propostas?

Sim ☐ Não ☐

8. Se respondeu afirmativamente, diga onde verifica essas diferenças. Indique apenas as duas mais significativas.

a) Os alunos passam a estar mais atentos. ☐

b) Os alunos tornam-se mais barulhentos. ☐

c) Os alunos melhoram a sua intervenção/participação nas aulas. ☐

- d) Os alunos estão mais distraídos. ☐
- e) Os alunos estão mais interessados e motivados. ☐
- f) Os alunos revelam melhor auto-estima. ☐
- g) Outra ☐ Qual?
-

9. Como professor, situe-se na sala de aula e auto-analise o seu comportamento perante os alunos com explicações. Assinale o seu grau de concordância com as afirmações seguintes.

	Concordo completamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo completamente
a) Dá -lhes frequentemente mais atenção.					
b) Não se preocupa tanto com eles.					
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros.					
d) Trata-os com indiferença.					
e) Espera que eles tenham melhores notas.					
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa.					
g) Não atribuí qualquer relevância à frequência das explicações.					
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos.					
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos em relação à utilidade das explicações.					
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações.					
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações.					
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com a frequência de explicações.					

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 2

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito é parte integrante de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação / Administração e Políticas Educativas, da Universidade de Aveiro e destina-se a recolher informações sobre o *Impacto das explicações nas relações na sala de aula*. A resposta ao questionário é anónima e garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

A sua opinião é importante, procure responder com o máximo de sinceridade.

As tuas respostas devem ser assinaladas com uma X no quadrado correspondente.

1. Identificação

a) Sexo - Masculino ☐ Feminino ☐

b) Idade ☐

c) Ano de escolaridade ☐

d) Curso

Tecnológico ☐ de _____

Profissional ☐ de _____

Científico /Humanístico de _____

2. Frequentas explicações a alguma disciplina?

Sim ☐ Não ☐

3. Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)

4. Já frequentaste explicações em anos anteriores?

Sim ☐ Não ☐

5. Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)

6. Onde frequentas ou frequentaste as explicações?

- a) Centro de explicações/estudos ☐
- b) Em casa do explicador ☐
- c) Outra situação: Qual? ☐

7. Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

Sim ☐ Não ☐

8. Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?

- a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina. ☐
- b) Incapacidade de estudar sozinho. ☐
- c) Relação difícil com o professor da disciplina ☐
- d) Pressão das médias escolares. ☐
- e) Dificuldade dos conteúdos. ☐
- f) Dificuldades de aprendizagem. ☐
- g) Falta de pré-requisitos (bases). ☐
- h) Desejo dos pais. ☐
- i) Sugestão do professor. ☐
- j) Preparação para exames. ☐
- k) Outra ☐ Qual? _____

9. Se respondeste **NÃO** nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (**selecciona apenas três**) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

- a) Não obtive notas negativas. ☐
- b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola. ☐
- c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações. ☐
- d) Não sinto a pressão das médias escolares. ☐
- e) Não considero os conteúdos difíceis. ☐
- f) Não sinto dificuldades de aprendizagem. ☐
- g) Tenho bons hábitos de estudo. ☐
- h) O custo elevado das explicações. ☐
- i) Nunca pensei sobre o assunto. ☐
- j) O professor não vê qualquer utilidade. ☐
- k) Outra ☐ Qual? _____

10. Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações?

Responde apenas no caso de frequentares ou já teres frequentado explicações indicando as DUAS OPÇÕES mais significativas.

- a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi ☐
- b) Aumento da auto-estima ☐
- c) Maior participação/intervenção nas aulas ☐
- d) Aumento dos momentos de distração ☐
- e) Maior empenho ☐
- f) Maior interesse e motivação ☐

11. As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.

	Concordo completamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo completamente
m) Dá -lhes frequentemente mais atenção.					
n) Não se preocupa tanto com eles.					
o) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros.					
p) Trata-os com indiferença.					
q) Espera que eles tenham melhores notas.					
r) Desvaloriza o seu trabalho em casa.					
s) Não atribuí qualquer relevância à frequência das explicações.					
t) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos.					
u) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos em relação à utilidade das explicações.					
v) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações.					
w) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações.					
x) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com a frequência de explicações.					

Obrigado pela tua colaboração

Anexo 3. Tabela - Ciências e Tecnologias

Clintífico-Humanísticos - Ciências e Tecnologias

1 Identificação

a) Sexo	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19
b) Idade	4	27	20	4	0	2	16	24	2	0
c) Grupo disciplinar	11									
d)										

17 Idade média

2 Frequentas explicações a alguma disciplina?

Sim 50 Não 44

3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)

P 5 M 37 FQ 14 I 7 FL 1 B 11

4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?

Sim 36 Não 63

5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)

Ano	9	M	2								
Ano	10	P	4	M	18	I	10	FL	2	FQ	3
Ano	11	P	3	M	3	I	2	FL	1	O	1

6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?

a) 19 b) 32 c) 1

7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

Sim 15 Não 30

8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?

a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	20
b) Incapacidade de estudar sozinho	35
c) Relação difícil com o professor da disciplina	14
d) Pressão das médias escolares,	21
e) Dificuldade dos conteúdos	34
f) Dificuldades de aprendizagem	14
g) Falta de pré-requisitos	4
h) Desejo dos pais	15
i) Sugestão do professor	12
j) Preparação para exames	7
k) Outra	0

9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

a) Não obtive notas negativas,	8
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	10
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	7
d) Não sinto a pressão das médias escolares.	4
e) Não considero os conteúdos difíceis.	16
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem.	8
g) Tenho bons hábitos de estudo	17
h) O custo elevado das explicações	14
i) Nunca pensei sobre o assunto	2
j) O professor não vê qualquer utilidade	1
k) Outra	0

10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.

a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	23	28	23	21	4
b) Não se preocupa tanto com eles	11	29	22	30	7
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	22	34	34	8	1
d) Trata-os com indiferença	11	7	79	2	0
e) Espera que eles tenham melhores notas	74	12	7	5	1
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	7	76	8	5	3
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	1	13	6	68	11
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	6	23	39	24	7
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	3	28	24	44	0
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	9	36	27	26	1
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	14	21	30	34	0
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	30	42	27	0	0

CP C NC/ND D DC

11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.

a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	10
b) Aumento da auto-estima	12
c) Maior participação/intervenção nas aulas	17
d) Aumento dos momentos de distração	16
e) Maior empenho	12
f) Maior interesse e motivação	35

Anexo 4. Tabela – Línguas e Humanidades

Científico-Humanísticos - Línguas e Humanidades															
1 Identificação															
a) Sexo	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19					
b) Idade	0	18	31	9	0	1	9	12	4	0	17 Idade média				
c) Grupo disciplinar	11														
d)															
2 Frequentas explicações a alguma disciplina?															
	Sim		22		Não		62								
3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)															
	P	17	M	0	FQ	0	I	10	FL	8	O	12			
4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?															
	Sim		22		Não		62								
5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)															
	Ano	9	M	0											
	Ano	10	P	8	M	6	I	6	FL	7	FQ	0			
	Ano	11	P	2	M	0	I	4	FL	6	O	8			
6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?															
	a)	8	b)	14	c)	0									
7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?															
	Sim		18		Não		42								
8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?															
a)	Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	8													
b)	Incapacidade de estudar sozinho	28													
c)	Relação difícil com o professor da disciplina	1													
d)	Pressão das médias escolares.	19													
e)	Dificuldade dos conteúdos	15													
f)	Dificuldades de aprendizagem	9													
g)	Falta de pré-requisitos	0													
h)	Desejo dos pais	19													
i)	Sugestão do professor	4													
j)	Preparação para exames	20													
k)	Outra	0													
9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.															
a)	Não obtive notas negativas.	25													
b)	Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	20													
c)	Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	3													
d)	Não sinto a pressão das médias escolares.	2													
e)	Não considero os conteúdos difíceis.	11													
f)	Não sinto dificuldades de aprendizagem.	8													
g)	Tenho bons hábitos de estudo	24													
h)	O custo elevado das explicações	19													
i)	Nunca pensei sobre o assunto	13													
j)	O professor não vê qualquer utilidade	1													
k)	Outra	0													
10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.															
a)	Dá-lhes frequentemente mais atenção	15	19	15	11	4									
b)	Não se preocupa tanto com eles	6	14	17	23	4									
c)	Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	11	20	17	11	5									
d)	Trata-os com indiferença	6	0	40	8	10									
e)	Espera que eles tenham melhores notas	50	5	5	4	0									
f)	Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	42	4	8	10									
g)	Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	1	18	45	0									
h)	Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	10	19	23	12	0									
i)	Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	2	10	12	30	10									
j)	Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	4	24	15	21	0									
k)	Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	2	12	31	19									
l)	Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	20	35	9	0	0									
		CP	C	NC/ND	D	DC									
11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.															
a)	Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	11													
b)	Aumento da auto-estima	1													
c)	Maior participação/intervenção nas aulas	9													
d)	Aumento dos momentos de distração	9													
e)	Maior empenho	11													
f)	Maior interesse e motivação	13													

Anexo 5. Tabela – Técnico de Animação Sócio - Cultural

Curso Profissional - Técnico de animação Socio-Cultural														
1 Identificação														
a) Sexo	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19				
b) Idade	5	25	35	10	2	0	7	4	1	2	17 Idade média			
c) Grupo disciplinar	11													
d)														
2 Frequentas explicações a alguma disciplina?														
	Sim	0	Não	90										
3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)														
	P	0	M	0	FQ	0	I	0	FL	0	O	0		
4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?														
	Sim	4	Não	68										
5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)														
Ano	9	M	2	P	3	FL	0	I	3	O	0			
Ano	10	P	0	M	0	I	0	FL	0	FQ	0			
Ano	11	P	0	M	0	I	0	FL	0	O	0			
6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?														
	a)	2	b)	3	c)	0								
7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?														
	Sim	0	Não	42										
8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?														
a)	Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	5												
b)	Incapacidade de estudar sozinho	4												
c)	Relação difícil com o professor da disciplina	1												
d)	Pressão das médias escolares.	0												
e)	Dificuldade dos conteúdos	3												
f)	Dificuldades de aprendizagem	1												
g)	Falta de pré-requisitos	0												
h)	Desejo dos pais	0												
i)	Sugestão do professor	1												
j)	Preparação para exames	0												
k)	Outra	0												
9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.														
a)	Não obtive notas negativas.	39												
b)	Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	20												
c)	Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	45												
d)	Não sinto a pressão das médias escolares.	29												
e)	Não considero os conteúdos difíceis.	20												
f)	Não sinto dificuldades de aprendizagem.	20												
g)	Tenho bons hábitos de estudo	0												
h)	O custo elevado das explicações	26												
i)	Nunca pensei sobre o assunto	54												
j)	O professor não vê qualquer utilidade	2												
k)	Outra	0												
10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.														
a)	Dá-lhes frequentemente mais atenção	15	24	25	19	8								
b)	Não se preocupa tanto com eles	6	14	24	39	8								
c)	Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	14	12	29	24	12								
d)	Trata-os com indiferença	6	0	46	16	23								
e)	Espera que eles tenham melhores notas	61	11	10	9	0								
f)	Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	43	6	18	22								
g)	Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	4	36	51	0								
h)	Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	18	32	27	14	0								
i)	Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	2	10	12	45	22								
j)	Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	9	38	18	26	0								
k)	Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	2	15	46	28								
l)	Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	29	50	12	0	0								
		CP	C	NC/ND	D	DD								
11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.														
a)	Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	3												
b)	Aumento da auto-estima	0												
c)	Maior participação/intervenção nas aulas	1												
d)	Aumento dos momentos de distração	5												
e)	Maior empenho	0												
f)	Maior interesse e motivação	1												

Anexo 6. Tabela - Técnico de Informática e Gestão

Curso Profissional - Técnico de Informática e Gestão															
1 Identificação															
a) Sexo	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19					
b) Idade	0	4	5	0	0	2	24	35	13	0	17 Idade média				
c) Grupo disciplinar	11														
d)															
2 Frequentas explicações a alguma disciplina?															
	Sim		7		Não		76								
3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)															
	P	2	M	3	FQ	0	I	2	FL	0	O	0			
4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?															
	Sim		7		Não		75								
5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)															
Ano	9	M	0	P	0	FL	0	I	0	O	0				
Ano	10	P	0	M	2	I	2	FL	0	FQ	0				
Ano	11	P	0	M	0	I	3	FL	0	O	0				
6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?															
	a)		4		b)		6		c)		0				
7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?															
	Sim		8		Não		44								
8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?															
a)	Nota negativa no ano anterior a essa disciplina 4														
b)	Incapacidade de estudar sozinho 10														
c)	Relação difícil com o professor da disciplina 0														
d)	Pressão das médias escolares. 1														
e)	Dificuldade dos conteúdos 14														
f)	Dificuldades de aprendizagem 3														
g)	Falta de pré-requisitos 0														
h)	Desejo dos pais 7														
i)	Sugestão do professor 5														
j)	Preparação para exames 4														
k)	Outra 0														
9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.															
a)	Não obtive notas negativas. 22														
b)	Consigo aprender o essencial nas aulas da escola. 28														
c)	Não vejo qualquer utilidade nas explicações. 12														
d)	Não sinto a pressão das médias escolares. 22														
e)	Não considero os conteúdos difíceis. 22														
f)	Não sinto dificuldades de aprendizagem. 17														
g)	Tenho bons hábitos de estudo 14														
h)	O custo elevado das explicações 32														
i)	Nunca pensei sobre o assunto 30														
j)	O professor não vê qualquer utilidade 2														
k)	Outra 0														
10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.															
a)	Dá-lhes frequentemente mais atenção					20	26	21	14	2					
b)	Não se preocupa tanto com eles					9	19	22	29	4					
c)	Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros					11	25	27	14	6					
d)	Trata-os com indiferença					9	0	49	15	11					
e)	Espera que eles tenham melhores notas					69	5	5	4	0					
f)	Desvaloriza o seu trabalho em casa					0	60	4	9	10					
g)	Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações					0	2	21	58	2					
h)	Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos					11	25	33	13	1					
i)	Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...					3	15	19	34	12					
j)	Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações					4	34	19	26	0					
k)	Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações					4	7	15	38	19					
l)	Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...					26	46	11	0	0					
						CP	C	IND/D	D	DC					
11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.															
a)	Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi					3									
b)	Aumento da auto-estima					1									
c)	Maior participação/intervenção nas aulas					6									
d)	Aumento dos momentos de distração					9									
e)	Maior empenho					5									
f)	Maior interesse e motivação					2									

Anexo 7. Tabela referente à questão nº 11

11º e 12º Ano					
10	As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.				
a)	Dá-lhes frequentemente mais atenção	73	97	84	65 18
b)	Não se preocupa tanto com eles	32	76	85	121 23
c)	Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	58	91	107	57 24
d)	Trata-os com indiferença	32	7	213	41 44
e)	Espera que eles tenham melhores notas	254	33	27	22 1
f)	Desvaloriza o seu trabalho em casa	7	221	24	40 45
g)	Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	1	20	81	222 13
h)	Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	45	99	122	63 8
i)	Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	10	63	67	153 44
j)	Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	26	132	79	99 1
k)	Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	18	32	72	149 66
l)	Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	105	173	59	0 0
		CP	C	NC/ND	D DC

Anexo 8. Tabela - Professores

1 Identificação											
a)	< 26	< 31	< 36	< 41	< 46	< 51	< 56	< 61	< 66		
b) Idade	0	5	17	16	31	14	17	5	3	108	47,11
c)											43,62
d)											Idade média
e) Tempo de serviço											
Menos de 5 anos	3										
Menos de 10 anos	15										
De 10 a 20 anos	53										
Mais de 20 anos	37										
f) Anos que lecciona	10º	23	11º	49	12º	36					
2 Dá explicações no corrente ano lectivo?											
	Sim	27	Não	81							
3 Já deu explicações em anos anteriores											
	Sim	39	Não	69							
4 Tem alunos que frequentam explicações à(s) sua(s) disciplina(s)?											
	Sim	66	Não	9	VS / NF	33					
5 Em anos anteriores já teve alunos a frequentar explicações?											
	Sim	62	Não	9	VS / NF	37					
6 Quais as razões que na sua opinião levam os alunos à procura de explicações?											
a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina				42							
b) Incapacidade de estudar sozinho				85							
c) Desejo dos pais				49							
d) Sugestão do professor				11							
e) Pressão das médias escolares				60							
f) Dificuldade dos conteúdos				0							
g) Dificuldades de aprendizagem				6							
h) Falta de pré-requisitos				39							
i) Relação difícil com o professor da disciplina				3							
j) Preparação para exames				38							
k) Outra				0							
7 Considera que a frequência de explicações, altera a postura dos alunos na sala de aulas, perante as tarefas de aprendizagem propostas?											
	Sim	96	Não	12							
8 Se respondeu afirmativamente, diga onde verifica essas diferenças											
a) Os alunos passam a estar mais atentos						7					
b) Os alunos tornam-se mais barulhentos						33					
c) Os alunos melhoram a sua intervenção/participação nas aulas						25					
d) Os alunos estão mais distraídos						20					
e) Os alunos estão mais interessados e motivados						5					
f) Os alunos revelam melhor auto-estima						16					
g) Outra						0					
9 Como professor, situe-se na sala de aula e auto-analise o seu comportamento perante os alunos com explicações. Assinale o seu grau de concordância com as afirmações seguintes											
a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	0	16	28	64	0						
b) Não se preocupa tanto com eles	12	25	37	34	0						
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	25	19	28	36	0						
d) Trata-os com indiferença	25	4	69	10	0						
e) Espera que eles tenham melhores notas	45	30	33	0	0						
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	25	79	4	0	0						
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	16	23	18	51	0						
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	34	18	39	17	0						
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	10	6	23	0	69						
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	0	33	34	18	23						
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	11	10	36	51						
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	0	48	0	43	17						
m) Manifesta menor tolerância com os erros nos alunos que ...	0	16	0	11	0						
n) Não se preocupa em saber se há alunos com explicações	0	0	0	0	0						
	CP	C	NC/ND	D	DC						

Anexo 9. Tabela de dados por ano de escolaridade e curso.

Científico-Humanísticos - Ciências e Tecnologias - 11º Ano															
1	Identificação														
a)	Sexo	15	16	17	18	15	16	17	18						
b)	Idade	4	21	5	0	2	11	9	1	16 Idade média					
c)	Grupo disciplinar	11													
d)															
2	Frequentes explicações a alguma disciplina?														
	Sim	28	Não	25											
3	Se Sim, indica a (s) disciplina (s)														
	P	3	M	21	FQ	9	I	5	FL	1	B	7			
4	Já frequentaste explicações em anos anteriores?														
	Sim	23	Não	30											
5	Se Sim, indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)														
	Ano	9	M	1											
	Ano	10	P	2	M	14	I	8	FL	1					
			FQ	2	O	3									
6	Onde frequentas ou frequentaste as explicações?														
	a)	10	b)	21	c)	1									
7	Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?														
	Sim	6	Não	14											
8	Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?														
a)	Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	12													
b)	Incapacidade de estudar sozinho	15													
c)	Relação difícil com o professor da disciplina	7													
d)	Pressão das médias escolares.	12													
e)	Dificuldade dos conteúdos	15													
f)	Dificuldades de aprendizagem	5													
g)	Falta de pré-requisitos	2													
h)	Desejo dos pais	8													
i)	Sugestão do professor	6													
j)	Preparação para exames	4													
k)	Outra	0													
9	Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.														
a)	Não obtive notas negativas.	3													
b)	Conseguo aprender o essencial nas aulas da escola.	5													
c)	Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	4													
d)	Não sinto a pressão das médias escolares.	2													
e)	Não considero os conteúdos difíceis.	6													
f)	Não sinto dificuldades de aprendizagem.	3													
g)	Tenho bons hábitos de estudo	8													
h)	O custo elevado das explicações	8													
i)	Nunca pensei sobre o assunto	0													
j)	O professor não vê qualquer utilidade	0													
k)	Outra	0													
10	As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.														
a)	Dá-lhes frequentemente mais atenção	8	12	15	14	4									
b)	Não se preocupa tanto com eles	4	12	12	18	7									
c)	Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	16	18	15	4	0									
d)	Trata-os com indiferença	5	7	39	2	0									
e)	Espera que eles tenham melhores notas	28	12	7	5	1									
f)	Desvaloriza o seu trabalho em casa	5	32	8	5	3									
g)	Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	1	12	3	29	8									
h)	Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	4	13	19	10	7									
i)	Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	1	18	12	22	0									
j)	Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	9	22	11	11	0									
k)	Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	6	11	21	15	0									
l)	Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	16	20	17	0	0									
		CP	C	NC/ND	D	DC									
11	Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.														
a)	Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	13													
b)	Aumento da auto-estima	19													
c)	Maior participação/intervenção nas aulas	12													
d)	Aumento dos momentos de distração	8													
e)	Maior empenho	4													
f)	Maior interesse e motivação	8													

Anexo 10. Tabela de dados por ano de escolaridade e curso.

Científico-Humanísticos - Ciências e Tecnologias - 12º Ano

17 Idade média

1 Identificação

a) Sexo Feminino 16 17 18 19 16 17 18 19
b) Idade 6 15 4 0 5 15 1 0
c) Grupo disciplinar 12
d)

2 Frequentas explicações a alguma disciplina?

Sim 19 Não 27

3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)

P 6 M 16 FQ 3 I 2 FL 0 B 2

4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?

Sim 13 Não 33

5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)

Ano	9	M	1	P	0	I	0	FL	0		
Ano	10	M	4	P	2	I	2	FL	1	FQ	1
Ano	11	M	3	P	3	I	2	FL	1	O	1

6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?

a) 9 b) 11 c) 0

7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

Sim 9 Não 16

8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?

a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina 8
b) Incapacidade de estudar sozinho 20
c) Relação difícil com o professor da disciplina 7
d) Pressão das médias escolares... 9
e) Dificuldade dos conteúdos 19
f) Dificuldades de aprendizagem 9
g) Falta de pré-requisitos 2
h) Desejo dos pais 7
i) Sugestão do professor 6
j) Preparação para exames 3
k) Outra 0

9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

a) Não obtive notas negativas. 5
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola. 5
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações. 3
d) Não sinto a pressão das médias escolares. 2
e) Não considero os conteúdos difíceis. 10
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem. 5
g) Tenho bons hábitos de estudo 9
h) O custo elevado das explicações 6
i) Nunca pensei sobre o assunto 2
j) O professor não vê qualquer utilidade 1
k) Outra 0

10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.

a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	15	16	8	7	0
b) Não se preocupa tanto com eles	7	17	10	12	0
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	6	16	19	4	1
d) Trata-os com indiferença	6	0	40	0	0
e) Espera que eles tenham melhores notas	46	0	0	0	0
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	2	44	0	0	0
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	1	3	39	3
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	2	10	20	14	0
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	2	10	12	22	0
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	0	14	16	15	1
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	8	10	9	19	0
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	14	22	10	0	0

CP C NC/ND D DC

11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.

a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi 10
b) Aumento da auto-estima 2
c) Maior participação/intervenção nas aulas 5
d) Aumento dos momentos de distração 8
e) Maior empenho 10
f) Maior interesse e motivação 5

Anexo 11. Tabela de dados por ano de escolaridade e curso.

Científico-Humanísticos - Línguas e Humanidades - 11º Ano											
1	Identificação										
a)	Sexo	Feminino	15	16	17	18	15	16	17	18	
b)	Idade		0	15	14	1	1	7	4	0	16 Idade média
c)	Grupo disciplinar		11								
d)											
2	Frequentes explicações a alguma disciplina?										
		Sim	10	Não	32						
3	Se Sim, indica a (s) disciplina (s)										
		P	5	M	0	FQ	0	I	6	FL	6
4	Já frequentaste explicações em anos anteriores?										
		Sim	8	Não	34						
5	Se Sim, indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)										
	Ano	9	M	0							
	Ano	10	M	0	P	4	I	4	FL	5	
			FQ	0	O	3					
6	Onde frequentas ou frequentaste as explicações?										
		a)	7	b)	3	c)	0				
7	Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?										
		Sim	10	Não	22						
8	Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?										
a)	Nota negativa no ano anterior a essa disciplina					3					
b)	Incapacidade de estudar sozinho					13					
c)	Relação difícil com o professor da disciplina					1					
d)	Pressão das médias escolares.					10					
e)	Dificuldade dos conteúdos					8					
f)	Dificuldades de aprendizagem					7					
g)	Falta de pré-requisitos					0					
h)	Desejo dos pais					7					
i)	Sugestão do professor					3					
j)	Preparação para exames					5					
k)	Outra					0					
9	Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.										
a)	Não obtive notas negativas.					11					
b)	Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.					8					
c)	Não vejo qualquer utilidade nas explicações.					3					
d)	Não sinto a pressão das médias escolares.					2					
e)	Não considero os conteúdos difíceis.					7					
f)	Não sinto dificuldades de aprendizagem.					6					
g)	Tenho bons hábitos de estudo					12					
h)	O custo elevado das explicações					9					
i)	Nunca pensei sobre o assunto					7					
j)	O professor não vê qualquer utilidade					1					
k)	Outra					0					
10	As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.										
a)	Dá-lhes frequentemente mais atenção		0	5	6	7	4				
b)	Não se preocupa tanto com eles		0	0	7	11	4				
c)	Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros		0	1	7	9	5				
d)	Trata-os com indiferença		0	0	4	8	10				
e)	Espera que eles tenham melhores notas		8	5	5	4	0				
f)	Desvaloriza o seu trabalho em casa		0	0	4	8	10				
g)	Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações		0	1	16	5	0				
h)	Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos		8	9	3	2	0				
i)	Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...		0	0	0	12	10				
j)	Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações		4	10	3	5	0				
k)	Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações		0	0	2	12	8				
l)	Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...		8	11	3	0	0				
			GP	C	NC/ND	D	DD				
11	Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.										
a)	Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi					5					
b)	Aumento da auto-estima					1					
c)	Maior participação/intervenção nas aulas					4					
d)	Aumento dos momentos de distração					6					
e)	Maior empenho					6					
f)	Maior interesse e motivação					6					

Científico-Humanístico - Línguas e Humanidades - 12º Ano

1 Identificação

a) Sexo	15	16	17	18	15	16	17	18
b) Idade	0	3	17	8	0	2	8	4
c) Grupo disciplinar	12							
d)								

17 Idade média

2 Frequentas explicações a alguma disciplina?

Sim	12	Não	30
-----	----	-----	----

3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)

P	12	M	0	FQ	0	I	4	FL	2	O	8
---	----	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---

4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?

Sim	14	Não	28
-----	----	-----	----

5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)

Ano	10	M	0	P	4	FL	2	I	2	O	0
Ano	11	P	2	M	0	I	4	FL	6		
		FQ	0	O	8						

6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?

a)	1	b)	11	c)	0
----	---	----	----	----	---

7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

Sim	8	Não	20
-----	---	-----	----

8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?

a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	5
b) Incapacidade de estudar sozinho	15
c) Relação difícil com o professor da disciplina	0
d) Pressão das médias escolares,	9
e) Dificuldade dos conteúdos	7
f) Dificuldades de aprendizagem	2
g) Falta de pré-requisitos	0
h) Desejo dos pais	12
i) Sugestão do professor	1
j) Preparação para exames	15
k) Outra	0

9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

a) Não obtive notas negativas.	14
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	12
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	0
d) Não sinto a pressão das médias escolares.	0
e) Não considero os conteúdos difíceis.	4
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem.	2
g) Tenho bons hábitos de estudo	12
h) O custo elevado das explicações	10
i) Nunca pensei sobre o assunto	6
j) O professor não vê qualquer utilidade	0
k) Outra	0

10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.

a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	15	14	9	4	0
b) Não se preocupa tanto com eles	6	14	10	12	0
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	11	19	10	2	0
d) Trata-os com indiferença	6	0	36	0	0
e) Espera que eles tenham melhores notas	42	0	0	0	0
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	42	0	0	0
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	0	2	40	0
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	2	10	20	10	0
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	2	10	12	18	0
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	0	14	12	16	0
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	2	10	19	11
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	12	24	6	0	0

CP C NC/NR D DC

11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.

a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	6
b) Aumento da auto-estima	0
c) Maior participação/intervenção nas aulas	5
d) Aumento dos momentos de distração	3
e) Maior empenho	5
f) Maior interesse e motivação	7

Anexo 13. Tabela de dados por ano de escolaridade e curso.

Curso Profissional - Técnico de animação Socio-Cultural - 1º Ano

1 Identificação

a) Sexo	15	16	17	18	15	16	17	18
b) Idade	5	23	11	0	0	6	3	0
c) Grupo disciplinar	11							
d)								

16 Idade média

2 Frequentas explicações a alguma disciplina?

Sim 0 Não 48

3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)

P	0	M	0	FQ	0	I	0	FL	0	O	0
---	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---

4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?

Sim 4 Não 25

5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)

Ano	9	M	2	P	3	FL	0	I	3	O	0
Ano	10	P	0	M	0	I	0	FL	0		
		FQ	0	O	0						

6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?

a) 1 b) 3 c) 0

7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

Sim 0 Não 23

8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 Indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?

a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	4
b) Incapacidade de estudar sozinho	3
c) Relação difícil com o professor da disciplina	1
d) Pressão das médias escolares.	0
e) Dificuldade dos conteúdos	3
f) Dificuldades de aprendizagem	1
g) Falta de pré-requisitos	0
h) Desejo dos pais	0
i) Sugestão do professor	0
j) Preparação para exames	0
k) Outra	0

9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

a) Não obtive notas negativas.	33
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	6
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	37
d) Não sinto a pressão das médias escolares.	9
e) Não considero os conteúdos difíceis.	4
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem.	5
g) Tenho bons hábitos de estudo	0
h) O custo elevado das explicações	7
i) Nunca pensei sobre o assunto	31
j) O professor não vê qualquer utilidade	0
k) Outra	0

10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.

a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	8	12	14	10	4
b) Não se preocupa tanto com eles	3	8	12	21	4
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	13	8	10	11	6
d) Trata-os com indiferença	3	0	25	8	12
e) Espera que eles tenham melhores notas	32	6	5	5	0
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	23	4	9	12
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	2	19	27	0
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	9	17	14	8	0
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	1	5	6	24	12
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	5	20	10	13	0
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	1	8	24	15
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	15	27	6	0	0
m)	0	0	9	13	3
n)	0	0	2	15	8

CP C NC/ND D DC

11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.

a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	2
b) Aumento da auto-estima	0
c) Maior participação/intervenção nas aulas	1
d) Aumento dos momentos de distração	4
e) Maior empenho	0
f) Maior interesse e motivação	1

Anexo 14. Tabela de dados por ano de escolaridade e curso.

Curso Profissional - Técnico de animação Socio-Cultural - 12º Ano

1 Identificação

a) Sexo	16	17	18	19	16	17	18	19
b) Idade	2	24	10	2	1	1	1	2
c) Grupo disciplinar	12							
d)								

2 Frequentas explicações a alguma disciplina?

Sim	0	Não	42
-----	---	-----	----

3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)

P	0	M	0	FQ	0	I	0	FL	0	O	0
---	---	---	---	----	---	---	---	----	---	---	---

4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?

Sim	0	Não	43
-----	---	-----	----

5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)

Ano	10	M	0	P	0	FL	0	I	0	O	0
Ano	11	P	0	M	0	I	0	FL	0		
		FQ	0	O	0						

6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?

a)	1	b)	0	c)	0
----	---	----	---	----	---

7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?

Sim	0	Não	19
-----	---	-----	----

8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?

a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	1
b) Incapacidade de estudar sozinho	1
c) Relação difícil com o professor da disciplina	0
d) Pressão das médias escolares.	0
e) Dificuldade dos conteúdos	0
f) Dificuldades de aprendizagem	0
g) Falta de pré-requisitos	0
h) Desejo dos pais	0
i) Sugestão do professor	1
j) Preparação para exames	0
k) Outra	0

9 Se respondeste NÃO ou nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.

a) Não obtive notas negativas.	6
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	14
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	8
d) Não sinto a pressão das médias escolares.	20
e) Não considero os conteúdos difíceis.	16
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem.	15
g) Tenho bons hábitos de estudo	0
h) O custo elevado das explicações	19
i) Nunca pensei sobre o assunto	23
j) O professor não vê qualquer utilidade	2
k) Outra	0

10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.

a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	7	12	11	9	4
b) Não se preocupa tanto com eles	3	6	12	18	4
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	1	4	19	13	6
d) Trata-os com indiferença	3	0	21	8	11
e) Espera que eles tenham melhores notas	29	5	5	4	0
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	20	4	9	10
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	2	17	24	0
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	9	15	13	6	0
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	1	5	6	21	10
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	4	18	8	13	0
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	1	7	22	13
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	14	23	6	0	0
m)	0	0	9	12	2
n)	0	0	2	14	7

OP C N/IND D DC

11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.

a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	1
b) Aumento da auto-estima	0
c) Maior participação/intervenção nas aulas	0
d) Aumento dos momentos de distração	1
e) Maior empenho	0
f) Maior interesse e motivação	0

Curso Profissional - Técnico de Informática e Gestão - 11º Ano															
1 Identificação															
a) Sexo	15	16	17	18	15	16	17	18							
b) Idade	0	4	2	0	2	23	10	2							
c) Grupo disciplinar	11								16 Idade média						
d)															
2 Frequentas explicações a alguma disciplina?															
	Sim	2	Não	41											
3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)															
	P	2	M	0	FQ	0	I	2	FL	0	O	0			
4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?															
	Sim	1	Não	42											
5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)															
Ano	9	M	0	P	0	FL	0	I	0	O	0				
Ano	10	P	0	M	1	I	1	FL	0						
	FQ	0	0	0											
6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?															
	a)	1	b)	0	c)	0									
7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?															
	Sim	2	Não	17											
8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?															
a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina					1										
b) Incapacidade de estudar sozinho					3										
c) Relação difícil com o professor da disciplina					0										
d) Pressão das médias escolares.					0										
e) Dificuldade dos conteúdos					2										
f) Dificuldades de aprendizagem					2										
g) Falta de pré-requisitos					0										
h) Desejo dos pais					0										
i) Sugestão do professor					1										
j) Preparação para exames					0										
k) Outra					0										
9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.															
a) Não obtive notas negativas.					6										
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.					14										
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações.					8										
d) Não sinto a pressão das médias escolares.					20										
e) Não considero os conteúdos difíceis.					16										
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem.					15										
g) Tenho bons hábitos de estudo					0										
h) O custo elevado das explicações					19										
i) Nunca pensei sobre o assunto					23										
j) O professor não vê qualquer utilidade					2										
k) Outra					0										
10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.															
a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	7	12	12	10	2										
b) Não se preocupa tanto com eles	3	7	12	17	4										
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	2	15	11	9	6										
d) Trata-os com indiferença	3	0	21	8	11										
e) Espera que eles tenham melhores notas	29	5	5	4	0										
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	20	4	9	10										
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	2	18	23	0										
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	9	15	13	6	0										
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	1	5	7	20	10										
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	4	20	9	10	0										
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	0	1	8	21	13										
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	14	22	7	0	0										
m)	0	0	9	12	2										
n)	0	0	2	14	7										
	C/P	C	NC/ND	D	DC										
11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.															
a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi					1										
b) Aumento da auto-estima					1										
c) Maior participação/intervenção nas aulas					2										
d) Aumento dos momentos de distração					0										
e) Maior empenho					0										
f) Maior interesse e motivação					2										

Anexo 16. Tabela de dados por ano de escolaridade e curso.

Curso Profissional - Técnico de Informática e Gestão - 12º Ano														
1 Identificação														
a) Sexo	16	17	18	19	16	17	18	19						
b) Idade	0	3	0	0	1	25	11	0	17 Idade média					
c) Grupo disciplinar	12													
d)														
2 Frequentas explicações a alguma disciplina?														
Sim 5 Não 35														
3 Se Sim, Indica a (s) disciplina (s)														
P	2	M	3	FQ	0	I	0	FL	0	O	0			
4 Já frequentaste explicações em anos anteriores?														
Sim 6 Não 33														
5 Se Sim, Indica o ano de escolaridade e a(s) disciplina(s)														
Ano	9	M	1	P	1	FL	0	I	0	O	0			
Ano	10	M	1	P	0	FL	0	I	1	O	0			
Ano	11	M	0	P	0	FL	0	I	3	O	0			
6 Onde frequentas ou frequentaste as explicações?														
a) 3 b) 6 c) 0														
7 Se não frequentas as explicações, pensas vir ainda a frequentar?														
Sim 6 Não 27														
8 Se respondeste SIM nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levarão à procura de explicações?														
a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina	3													
b) Incapacidade de estudar sozinho	12													
c) Relação difícil com o professor da disciplina	0													
d) Pressão das médias escolares.	1													
e) Dificuldade dos conteúdos	7													
f) Dificuldades de aprendizagem	1													
g) Falta de pré-requisitos	0													
h) Desejo dos pais	7													
i) Sugestão do professor	4													
j) Preparação para exames	4													
k) Outra	0													
9 Se respondeste NÃO nas perguntas 2, 4 ou 7 indica quais as razões (selecciona apenas três) que te levaram/ levam a não frequentar explicações.														
a) Não obtive notas negativas.	16													
b) Consigo aprender o essencial nas aulas da escola.	14													
c) Não vejo qualquer utilidade nas explicações.	4													
d) Não sinto a pressão das médias escolares.	2													
e) Não considero os conteúdos difíceis.	6													
f) Não sinto dificuldades de aprendizagem.	2													
g) Tenho bons hábitos de estudo	14													
h) O custo elevado das explicações	13													
i) Nunca pensei sobre o assunto	7													
j) O professor não vê qualquer utilidade	0													
k) Outra	0													
10 As afirmações seguintes referem-se a comportamentos que o professor poderá manifestar na sala de aula perante os alunos que frequentam explicações. Assinala com um X o teu grau de concordância.														
a) Dá-lhes frequentemente mais atenção	13	14	9	4	0									
b) Não se preocupa tanto com eles	6	12	10	12	0									
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros	9	10	16	5	0									
d) Trata-os com indiferença	6	0	27	7	0									
e) Espera que eles tenham melhores notas	40	0	0	0	0									
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa	0	40	0	0	0									
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações	0	0	3	35	2									
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos	2	10	20	7	1									
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...	2	10	12	14	2									
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações	0	14	10	16	0									
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações	4	6	7	17	6									
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...	12	24	4	0	0									
m)	0	0	0	0	0									
n)	0	0	0	0	0									
CP C NC/ND D DO														
11 Como caracterizas a tua postura na sala de aula durante/após a frequência das explicações? Indica apenas as duas opções mais significativas.														
a) Desinteresse pelo que se encontra a ser leccionado porque já aprendi	2													
b) Aumento da auto-estima	0													
c) Maior participação/intervenção nas aulas	4													
d) Aumento dos momentos de distração	3													
e) Maior empenho	5													
f) Maior interesse e motivação	6													

Anexo 17. Tabela de dados relativa aos professores por idade e sexo.

1 Identificação												
a) Sexo	Feminino	< 26	< 31	< 36	< 41	< 46	< 51	< 56	< 61	< 66		
b) Idade		0	4	13	13	22	10	13	4	1	80	3458
c) Grupo disciplinar												43,23
d) Disciplina(s) que lecciona												Idade média
e) Tempo de serviço												
Menos de 5 anos	< 5	2										
Menos de 10 anos	5 - 10	14										
De 10 a 20 anos	10 - 20	37										
Mais de 20 anos	> 20	27										
f) Anos que lecciona	10º	20	11º	36	12º	24						
2 Dá explicações no corrente ano lectivo												
	Sim	22	Não	58								
3 Já deu explicações em anos anteriores												
	Sim	34	Não	46								
4 Tem alunos que frequentam explicações à(s) sua(s) disciplina(s)												
	Sim	47	Não	5	NS / NF	28						
5 Em anos anteriores já teve alunos a frequentar explicações												
	Sim	45	Não	6	NS / NF	29						
6 Quais as razões que na sua opinião levam os alunos à procura de explicações?												
a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina					33							
b) Incapacidade de estudar sozinho					60							
c) Desejo dos pais					36							
d) Sugestão do professor					7							
e) Pressão das médias escolares					43							
f) Dificuldade dos conteúdos					0							
g) Dificuldades de aprendizagem					5							
h) Falta de pré-requisitos					35							
i) Relação difícil com o professor da disciplina					3							
j) Preparação para exames					29							
k) Outra					0							
7 Considera que a frequência de explicações, altera a postura dos alunos na sala de aulas, perante as tarefas de aprendizagem propostas?												
	Sim	71	Não	9								
8 Se respondeu afirmativamente, diga onde verifica essas diferenças												
a) Os alunos passam a estar mais atentos					2							
b) Os alunos tornam-se mais barulhentos					25							
c) Os alunos melhoram a sua intervenção/participação nas aulas					20							
d) Os alunos estão mais distraídos					15							
e) Os alunos estão mais interessados e motivados					5							
f) Os alunos revelam melhor auto-estima					13							
g) Outra					0							
9 Como professor, situe-se na sala de aula e auto-analise o seu comportamento perante os alunos com explicações. Assinale o seu grau de concordância com as afirmações seguintes												
a) Dá-lhes frequentemente mais atenção		0	13	19	48	0						
b) Não se preocupa tanto com eles		9	19	29	23	0						
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros		19	13	20	28	0						
d) Trata-os com indiferença		17	4	52	7	0						
e) Espera que eles tenham melhores notas		31	25	24	0	0						
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa		16	60	4	0	0						
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações		13	14	13	40	0						
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos		29	13	27	11	0						
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...		7	3	17	0	53						
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações		0	24	29	13	14						
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações		0	8	7	28	37						
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...		0	38	0	31	11						
m) Manifesta menor tolerância com os erros nos alunos que ...		0	10	0	8	0						
n) Não se preocupa em saber se há alunos com explicações		0	0	0	0	0						
	CP	C	NC/ND	D	DC							

Anexo18. Tabela de dados relativa aos professores por idade e sexo.

1 Identificação												
a) Sexo	Masculino	< 26	< 31	< 36	< 41	< 46	< 51	< 56	< 61	< 66		
b) Idade		0	1	4	3	9	4	4	1	2	28	1253
c) Grupo disciplinar												44,75
d) Disciplina(s) que lecciona												Idade média
e) Tempo de serviço												
Menos de 5 anos		1										
Menos de 10 anos		1										
De 10 a 20 anos		16										
Mais de 20 anos		10										
f) Anos que lecciona		10º	3	11º	13	12º	12					
2 Dá explicações no corrente ano lectivo												
	Sim	5	Não	23								
3 Já deu explicações em anos anteriores												
	Sim	5	Não	23								
4 Tem alunos que frequentam explicações à(s) sua(s) disciplina(s)												
	Sim	19	Não	4	VS / NF	5						
5 Em anos anteriores já teve alunos a frequentar explicações												
	Sim	17	Não	3	VS / NF	8						
6 Quais as razões que na sua opinião levam os alunos à procura de explicações?												
a) Nota negativa no ano anterior a essa disciplina					9							
b) Incapacidade de estudar sozinho					25							
c) Desejo dos pais					13							
d) Sugestão do professor					4							
e) Pressão das médias escolares					17							
f) Dificuldade dos conteúdos					0							
g) Dificuldades de aprendizagem					1							
h) Falta de pré-requisitos					4							
i) Relação difícil com o professor da disciplina					0							
j) Preparação para exames					9							
k) Outra					0							
7 Considera que a frequência de explicações, altera a postura dos alunos na sala de aulas perante as tarefas de aprendizagem propostas?												
	Sim	25	Não	3								
8 Se respondeu afirmativamente, diga onde verifica essas diferenças												
a) Os alunos passam a estar mais atentos					5							
b) Os alunos tornam-se mais barulhentos					8							
c) Os alunos melhoram a sua intervenção/participação nas aulas					5							
d) Os alunos estão mais distraídos					5							
e) Os alunos estão mais interessados e motivados					0							
f) Os alunos revelam melhor auto-estima					3							
g) Outra					0							
9 Como professor, situe-se na sala de aula e auto-analise o seu comportamento perante os alunos com explicações. Assinale o seu grau de concordância com as afirmações seguintes												
a) Dá-lhes frequentemente mais atenção		0	3	9	16	0						
b) Não se preocupa tanto com eles		3	6	8	11	0						
c) Exige mais deles manifestando menor tolerância aos erros		6	6	8	8	0						
d) Trata-os com indiferença		8	0	17	3	0						
e) Espera que eles tenham melhores notas		14	5	9	0	0						
f) Desvaloriza o seu trabalho em casa		9	19	0	0	0						
g) Não atribui qualquer relevância à frequência das explicações		3	9	5	11	0						
h) Manifesta um comportamento igual ao que tem com os restantes alunos		5	5	12	6	0						
i) Manifesta o seu desagrado fazendo comentários irónicos e pejorativos...		3	3	6	0	16						
j) Faz sempre questão em saber se há alunos que frequentam explicações		0	9	5	5	9						
k) Reage com insatisfação ao saber que os alunos frequentam explicações		0	3	3	8	14						
l) Encoraja, por vezes, os alunos a iniciar ou continuar com ...		0	10	0	12	6						
m) Manifesta menor tolerância com os erros nos alunos que ...		0	6	0	3	0						
n) Não se preocupa em saber se há alunos com explicações		0	0	0	0	0						
	CP	C	NC/ND	D	DC							